



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária António Damásio, com vista  
à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

**Orientador(a) da Faculdade:**

Prof. Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

**Júri:**

Presidente

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Professor Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Professor Licenciada Maria Cristina Cardoso de Sousa Ribeiro

Patrícia Marques Raimundo

**2015**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária António Damásio, com vista  
à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação  
Física desenvolvido na Escola Secundária António Damásio, sob a supervisão de Prof. Mestre  
Nuno Alberto Seruca Ferro e de Lic. Maria Cristina Cardoso de Sousa Ribeiro, no ano letivo de  
2013/2014

Patrícia Marques Raimundo

**2015**

“Diz-me uma palavra que defina o que esperas das tuas aulas de EF?  
-Alegria.”

## Agradecimentos

A harmoniosa realização deste trabalho só foi possível com a contribuição de algumas pessoas. Assim, deixo a minha sincera gratidão às individualidades que, de seguida, enumero.

Aos meus alunos, que permitiram um ano cheio de experiências pessoais e profissionais, tornando possível e real a minha aprendizagem e formação enquanto Professora;

À Inês Tapadas e ao Tiago Santos, pela amizade e apoio;

À professora Cristina Ribeiro, pela paciência, aprendizagem e acolhimento;

Ao professor Nuno Ferro, pela enorme aprendizagem e formação que me proporcionou;

À professora Manuela Costa, pela experiência e partilha;

À professora Isabel Veiga, pela experiência, competência e cooperação;

Ao grupo de Educação Física, pelo acolhimento, suporte e amizade;

À comunidade escolar da ESAD, pelo carinho e experiências que me proporcionaram;

À minha família e amigos, pelo apoio e incentivo que sempre demonstraram pelas minhas escolhas;

Ao Sérgio Rodrigues, por estar sempre presente e disponível para me ouvir e apoiar em todos os momentos.

## Resumo

O Estágio Pedagógico, enquanto parte integrante da formação inicial do professor, pretende proporcionar as experiências necessárias ao desenvolvimento de profissionais de qualidade. Este consiste num momento de aprendizagem em que o professor estagiário deve fazer uma aplicação dos seus conhecimentos consciente, com vista ao seu desenvolvimento enquanto futuro docente, mas também garantindo a aprendizagem dos alunos com quem interage e contribuindo para a melhoria da disciplina que leciona – a Educação Física (EF).

Neste relatório são apresentadas as funções desempenhadas pelo professor estagiário, identificadas no Guia de Estágio Pedagógico, acompanhadas de uma análise crítica e reflexiva, com vista a melhorar e tornar mais consciente a função docente desempenhada num futuro próximo.

**Palavras-chave:** Alunos, Desporto Escolar, Direção de Turma, Educação Física, Ensino, Estágio Pedagógico, Grupo, Investigação, Professor, Reflexão.

## **Abstract**

The Educational Internship, as part of initial teacher education, intends to provide the experiences needed to develop proper professionals. This is a time of learning in which the trainee teacher should make a conscious application of their knowledge, whit the purpose of their development as future teachers as ensuring the learning of students with whom they interact and contribute to the improvement of the discipline that they teach - the Physical education (PE).

In this report it is presented the tasks performed by the trainee teacher, identified in the Pedagogical Internship Guide, followed by a critical and reflective analysis, in order to improve and become more aware of the teaching functions to be performed in the near future.

**Key-words:** Class Director, Educational Internship, Investigation, Physical Education, Reflection, Scholar Sports, Students, Teacher, Teaching, Team.

# Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização .....	3
2.1. A escola.....	3
2.2. A disciplina de EF na ESAD – Recursos espaciais e materiais.....	4
2.3. O Subdepartamento de Educação Física.....	6
2.4. A professora estagiária .....	7
2.5. A turma .....	9
3. Trabalho com a turma.....	12
3.1. Conhecer e projetar .....	12
3.2. Conduzir o ensino na turma .....	18
3.2.1. Aprender com a diferença – Ser Professora de EF a Tempo Inteiro e lecionar EEFM .....	27
3.3. Avaliar, observar e refletir .....	31
3.4. Refletir sobre a diferença – Observação inter estagiários .....	35
3.5. Ser diretor de turma .....	36
4. Ser professora na Escola.....	41
4.1. Atividades do grupo e da escola .....	41
4.2. Desporto Escolar .....	46
4.3. Projeto de Investigação-Ação .....	50
5. Reflexão Final.....	57
Bibliografia.....	65

# 1. Introdução

A Educação Física (EF) é uma parte integrante da educação da criança. Ao observarmos os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), verificamos que a disciplina tem várias finalidades. Estas vão desde o desenvolvimento e promoção de saúde e bem-estar, desenvolvimento cultural e social ao desenvolvimento pessoal do aluno. Especificando um pouco mais, o aluno nas aulas de EF deve adquirir conhecimentos que lhe permitam ter um desenvolvimento saudável, ativo, multilateral e harmonioso (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001). Os programas de EF de qualidade, têm o seu papel no desenvolvimento de competências físicas, condição física, autoestima e prazer pela atividade física para que todos os alunos sejam fisicamente ativos e possam ter estilos de vida saudáveis. Não obstante a importância do desenvolvimento físico, a EF têm uma contribuição a nível emocional, social e de crescimento intelectual. Ainda assim, esses benefícios derivam e dependem de programas bem construídos e bem implementados (Ravizza, 2005) por profissionais de qualidade capazes de refletir as suas práticas.

Foi com base nestas crenças que encarei o estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, que decorreu na Escola Secundária António Damásio no ano letivo 2013/2014.

O presente relatório constitui uma análise crítica e reflexiva das práticas desenvolvidas ao longo do ano, onde procuro abordar esta etapa de formação como uma experiência de formação e aplicação de conhecimentos, com vista ao desenvolvimento de profissionais de qualidade.

Para tal, optei por organizar a minha análise em quatro partes: Contextualização; Trabalho com a turma; Trabalho na Escola; e Reflexão Final. A primeira parte pretende enquadrar o contexto em que decorreu o estágio pedagógico de modo a enquadrar algumas decisões pedagógicas, sendo apresentados: a escola, os espaços letivos dedicados à EF, o grupo de EF e a mim enquanto professora estagiária – principal elemento de formação. De seguida, é feita uma análise crítica das funções desempenhadas numa relação direta com a turma à qual foi lecionada a disciplina de EF, passando esta análise pela descrição e reflexão sobre os processos desenvolvidos, nomeadamente: planeamento, condução e avaliação do ensino da EF; e acompanhamento da direção de turma. Neste capítulo é ainda integrada a observação inter-estagiários, na medida em que foi desenvolvida no decorrer das aulas de EF de cada estagiário, com o intuito de melhorar a atuação do professor na respetiva turma.



A terceira parte consiste, uma vez mais, numa análise crítica e reflexiva, acerca das funções desempenhadas pelo professor enquanto docente na escola, fazendo parte de um Conselho de turma, de um grupo disciplinar, coadjuvando um núcleo de desporto escolar e ainda, como parte integrante de um grupo de investigação, com o intuito de proporcionar um ensino de qualidade.

Por fim, é feita uma reflexão acerca do processo de estágio pedagógico e da formação de professores, em que pretendo analisar as minhas práticas em comparação com aquelas que são evidenciadas em investigações, como importantes e/ou eficazes na formação de um docente qualificado.

## 2. Contextualização

Para melhor compreender o processo de estágio pedagógico abordado no presente relatório torna-se essencial conhecer o contexto e os intervenientes presentes no decorrer do mesmo. Assim, neste capítulo é feita uma breve contextualização, procurando enquadrar a escola, os alunos e os professores inerentes ao processo.

### 2.1. A escola

*“A Escola Secundária António Damásio é uma instituição que se propõe ensinar alunos para que venham a ser individualmente íntegros, socialmente solidários, cientificamente competentes e culturalmente evoluídos”* (Cruz, para. 4).

A Escola Secundária António Damásio (ESAD), inaugurada a 9 de Janeiro de 2013, situa-se na Freguesia de Santa Maria dos Olivais, na Av. Dr. Francisco Luís Gomes, perto da Gare do Oriente e do Parque das Nações.

Esta escola tem como patrono uma figura de renome na comunidade científica internacional: António Damásio. Médico neurologista e investigador português, nascido em 1944 que vive nos EUA desde 1975, é professor catedrático de neurociência na faculdade Dana e David Dornsife, da Universidade do Sul da Califórnia, onde dirige o Brain and Creativity Institute.

O corpo docente desta escola é maioritariamente composto por professores que transitaram das antigas Escolas Secundárias Professor Herculano de Carvalho e Vitorino Nemésio que se fundiram para criar a ESAD.

A ESAD é sede de agrupamento, fazendo parte do Agrupamento de Escolas de Santa Maria do Olivais juntamente com as escolas: EB 2,3 dos Olivais; EB1/JI Alice Vieira; EB1/JI Sarah Afonso; EB1/JI Manuel Teixeira Gomes.

O recinto escolar é composto por três blocos de edifícios. No edifício principal situam-se todos os gabinetes administrativos e de apoio, as salas de aula convencionais, laboratórios, anfiteatro e salas dedicadas aos cursos profissionais. Em todas as salas se verifica a preocupação com a ergonomia do espaço, aspeto que considero importante, pois torna o espaço de trabalho mais aprazível quer no convívio, quer no trabalho entre professores, quer na receção com entidades exteriores à escola, associando uma boa imagem à mesma.

No piso inferior do mesmo edifício ficam o bar/cantina e a biblioteca. No primeiro verifica-se alguma preocupação no que respeita aos hábitos alimentares dos alunos.

Durante a hora de almoço o bar encerra numa tentativa de encorajar os alunos a fazer as suas refeições na cantina, garantindo assim, que estas são variadas e equilibradas. A segunda é dotada de um espaço amplo e bem equipado com o intuito de proporcionar aos alunos os meios necessários ao desenvolvimento dos seus conhecimentos.

O segundo edifício pertence aos cursos de artes, sendo composto essencialmente por salas de aula e o terceiro bloco, por sua vez, é composto pelos espaços desportivos da escola. Neste situam-se também os gabinetes do departamento de EF, tendo um deles sido ocupado pelo grupo de estágio a fim de desempenhar os trabalhos inerentes ao mesmo.

De referir ainda que o primeiro edifício contém, também, muitos jardins interiores e espaços de convívio, que conferem à escola uma beleza única.

*“A Escola individualiza-se também pela originalidade da sua arquitectura, simultaneamente luminosa e sóbria, funcional e confortável, em “diálogo” com os jardins e o espaço envolvente, ecologicamente equilibrado e em que se mesclam interessantes sinais tradicionais, modernos e contemporâneos. A requalificação da Escola restituiu-lhe o brilho, como obra de arquitectura e como lugar de ensino, dotando-a de bons espaços formais e informais de ensino e de convívio” (Cruz, para. 2).*

A oferta formativa desta escola varia entre: 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos); Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) que integram: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais; Cursos Profissionais (10º, 11º e 12º anos) que integram: Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade e Técnico do Turismo; Cursos de Educação e Formação: Técnico de Banca e Seguros e, ainda, um Curso Vocacional Secundário de Técnico de Telecomunicação (PT).

## **2.2. A disciplina de EF na ESAD – Recursos espaciais e materiais**

Na ESAD os alunos podem desfrutar de seis espaços letivos no que respeita às aulas de Educação Física, Desporto Escolar e outras práticas desportivas. Todos os

espaços têm material próprio, sendo que existe ainda uma arrecadação onde se pode recolher material complementar.

A escola tem um espaço exterior, sendo este o de maiores dimensões, e cinco espaços interiores: pavilhões A e B, ginásio G, ginásio J e galeria. Os dois primeiros são os espaços polivalentes e de maiores dimensões, onde são privilegiados os jogos desportivos coletivos, o atletismo e os jogos de raquetes. Por sua vez, o ginásio G é um espaço dedicado à ginástica, sendo o único espaço equipado com aparelhos gímnicos, ainda que passível de se abordar outras matérias. O ginásio J é um estúdio com espelhos, onde por norma são abordadas as danças, podendo também ser utilizado na abordagem de outras matérias, pois disponibiliza ainda alguns colchões e tapetes gímnicos. Estes são os dois espaços com menos possibilidades de polivalência dadas as suas condições, no entanto permitem uma abordagem mais técnica de outras matérias, feita de forma mais contida. Existe ainda a galeria, que é um espaço extra para o qual o professor que leciona a aula no exterior pode transferir a sua aula, caso não se verifiquem as condições atmosféricas necessárias ao bom desenvolvimento da aula de EF.

Todos os anos são elaborados mapas de rotação dos espaços de aula, sendo estes elaborados de forma a que cada professor leccione duas aulas consecutivas em cada espaço, e sendo estes alternantes entre pavilhão e ginásio. O objetivo desta rotação é permitir um igual acesso aos espaços para todos os professores/turmas tentando que os alunos não fiquem muito tempo sem ir ao ginásio ou ao pavilhão. No entanto, este objetivo nem sempre é concretizável, pois, dadas as características de cada espaço, nem sempre é possível dar a continuidade desejada/necessária à aprendizagem dos alunos. Apesar de ajustado a um ensino por blocos, em que para cada período são iniciadas e finalizadas a abordagem de determinadas matérias, sendo estas, geralmente, lecionadas de forma monotemática, quando procuramos organizar o ensino por etapas, tal não se mostra a organização mais adequada. Dado que o ensino por etapas pressupõe as necessidades de aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento ao longo do tempo, uma pausa tão grande pode significar o esquecimento das aprendizagens efetuadas na aula anterior. Por exemplo, um aluno que esteja a consolidar um salto no minitrampolim, tem duas aulas no ginásio G e só ao fim de 4 semanas é que volta ao mesmo espaço, não sendo por vezes possível utilizar este aparelho noutra espaço.

Apesar de um professor poder utilizar um espaço que não lhe esteja destinado na rotação caso este esteja livre, ou fazer uma troca interna com outro professor, percebe-se que o sistema de rotação dos espaços letivos não está feito em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo estes quem tem que se adaptar aos espaços onde estão. O ideal seria fazer o mapa de rotações consoante as necessidades identificadas

para cada turma, ou ano curricular, pressupondo que estes devem apresentar dificuldades semelhantes, sendo estas aferidas em cada etapa, e podendo estas coincidir com o fim dos períodos letivos. Esta organização pressupõe, no entanto, a prática de uma avaliação inicial por parte de todos os professores, com vista ao desenvolvimento de um ensino por etapas, respeitando as conferências curriculares que devem ter lugar após o término de cada etapa.

Segundo os PNEF, o sistema de rotação das instalações deve ser definido: consoante os objetivos definidos nos programas para cada ano e curso; considerando as características das várias etapas que ocorrem ao longo do ano letivo; e considerando as possibilidades de cada espaço. Distribuir os espaços de igual forma pelas turmas, não potencia as aprendizagens da melhor forma para os alunos, uma vez que apenas considera o terceiro aspeto, ignorando os restantes indicadores de uma boa rotação.

### **2.3. O Subdepartamento de Educação Física**

O grupo de Educação Física (GEF) faz parte do Departamento de Expressões, tendo, no referido ano letivo, sido constituído por onze professores e três estagiários da Faculdade de Motricidade Humana.

Como referido anteriormente, a junção das escolas secundárias: Professor Herculano de Carvalho e Vitorino Nemésio, originou alguma diversidade no que respeita aos métodos de trabalho, tendo-se verificado alguma diferença de opiniões no que se refere aos documentos orientadores do processo de ensino – aprendizagem na disciplina de EF. Esta questão será aprofundada mais à frente, aquando da abordagem ao projeto de investigação-ação.

O GEF procura seguir as orientações definidas nos Programas Nacionais de Educação Física. Nestes documentos estão estipuladas as finalidades da EF; objetivos gerais e específicos da disciplina; orientações metodológicas para aplicação dos programas, avaliação das aprendizagens em três áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), e ainda, no que respeita às atividades físicas, a composição de níveis de especificação (Introdutório, Elementar e Avançado) para o desenvolvimento de cada matéria, permitindo ao professor compreender o desenvolvimento longitudinal das matérias e adequar assim o seu trabalho às necessidades de desenvolvimento dos alunos e da disciplina.

No grupo existem ainda o Regulamento de Educação Física, que regula a utilização dos espaços e materiais de EF; e os Critérios de Avaliação do grupo de EF,

que definem as condições para que no final de cada período letivo seja atribuída ao aluno uma classificação quantitativa.

Ao chegar à escola o grupo de estagiários deparou-se com um ensino por blocos, contrário aos ideais referidos e defendidos ao longo da formação inicial indiciando o ensino por etapas como o mais adequado ao desenvolvimento das aprendizagens e competências por parte dos alunos, uma vez que considera os diferentes ritmos de aprendizagem e permite ao professor atuar com base nas necessidades de desenvolvimento dos alunos. Assim, foi necessário elaborar um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) com base nos objetivos referenciados nos PNEF, que seguiu os passos de elaboração indicados por Carvalho (1994): definição de objetivos para a etapa de avaliação inicial (AI), definição da duração deste período e do *roulement*, caracterização das aulas desta etapa, identificação dos aspetos críticos de cada nível de desempenho, construção de situações de avaliação, seleção de critérios e indicadores, conceção de sistemas de registo e interpretação das informações registadas.

Dada a introdução dos níveis de especificação (I, E, A) na avaliação dos alunos por parte dos estagiários, foi também necessário elaborar um documento de Critérios de Avaliação que fizesse a transformação das informações recolhidas nas aulas em avaliações quantitativas passíveis de serem atribuídas no final de cada período.

O GEF mostrou-se um grupo aberto a receber os estagiários e disposto a ajudar no que fosse preciso, no entanto, e apesar da boa relação pessoal que se verificou, verificaram-se também algumas divergências a nível profissional, o que tornou a nossa aprendizagem enquanto estagiários um pouco mais morosa. Em vez de sermos confrontados com uma realidade bem estruturada e afinada acerca daquelas que foram as nossas diretrizes ao longo da etapa de formação inicial, vimo-nos numa posição em que tivemos que ser nós estagiários a introduzir e apresentar novos métodos de trabalho por forma a irmos ao encontro das diretrizes definidas para o nosso estágio pedagógico, mas também, aquelas que são as indicações referidas nos PNEF como desejáveis ao desenvolvimento da disciplina de EF.

## **2.4. A professora estagiária**

A expressão motora, o desporto, a educação física e mais tarde a atividade física foram desde sempre uma parte fulcral na minha vida e no desenvolvimento da minha personalidade. Desde que me lembro que pratico algum tipo de modalidade ou atividade física, e foi durante esses momentos que me senti crescer e com essas influências que defini a minha personalidade enquanto pessoa que sou hoje. Da mesma forma,

atualmente continuo a ser praticante, e optei por focar a minha formação profissional nestas matérias. Apesar de objetivar o ensino da educação física para o meu futuro profissional, a minha formação levou-me a experimentar o desporto de natureza, que considero ter sido uma grande aquisição ao meu desenvolvimento e conhecimento sobre as práticas desportivas e formas de desenvolvimento físico. Assim, após 3 anos de formação na licenciatura em Desporto de Natureza e Turismo Ativo, na Escola Superior de Rio Maior, ingressei no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. Para mim, esta foi uma escolha natural, que se foi assumindo cada vez com mais força na minha vida, como demonstra o meu currículo desportivo. Ao prazer de praticar juntou-se também o prazer de ajudar e ensinar outros a desenvolver o mesmo gosto que eu. Não basta saber que a atividade física faz bem à saúde porque alguém disse, porque o médico mandou, ou porque a vizinha também faz. Na minha opinião, só reconhecemos os benefícios de uma atividade se a fizermos por gosto, pois esse é o primeiro benefício que ela nos vai trazer, o gosto por aquilo que fazemos.

*“Os indivíduos intrinsecamente motivados envolvem-se nas atividades pelo prazer e satisfação resultantes da possibilidade de se ultrapassarem a si próprios e da aprendizagem que as situações lhes proporcionam (Chantal et al., 1996), e sem constrangimentos (Kavussanu & Roberts, 1996). Uma atividade realizada por uma pessoa motivada intrinsecamente é encarada como um fim em si própria e não como um meio para outros fins (Chantal et al., 1996; Lens & Decruyenaere, 1991)” (Sousa, 2004, p. 24).*

Porque não então enveredar pelo treino desportivo ou atividade física? A verdade é que considero a Educação Física um ponto de partida para todo um mundo de atividades físicas e/ou desportivas sejam elas federadas ou apenas de lazer. A Expressão e Educação Físico Motora surge na vida das crianças desde que ingressam na escola, com cerca de 5/6 anos de idade e prolonga-se pela disciplina de Educação Física que, caso se opte pelo ensino regular, pode perdurar na vida dos jovens até que atinjam praticamente a maioridade. Durante este período, as crianças e jovens passam quase tanto tempo nas escolas como em casa, sendo este um espaço privilegiado na construção das personalidades de cada um, bem como, na criação de hábitos de vida que poderão fazer parte da sua vida adulta. Desta forma, parece-me essencial que neste período das suas vidas, os futuros adultos da nossa sociedade aprendam a conhecer o seu corpo e os seus limites, bem como a desenvolvê-los, ganhando o gosto por práticas saudáveis que levarão a uma vida adulta ativa.

Considero a minha formação privilegiada neste aspeto pois, atualmente, uma vida fisicamente ativa não passa necessariamente pela prática federada de uma modalidade, em que se esperam resultados e onde há uma seleção natural dos praticantes consoante a sua *performance*. Cada vez mais as pessoas optam por frequentar ginásios, sobretudo quem não tinha um lugar no desporto federado, mas até isso está a mudar e o desporto de natureza está a expandir-se no nosso país, não só por ser mais uma forma de atividade física, mas essencialmente por consistir em momentos de partilha familiar, lazer e aprendizagem de todo um envolvimento, que não procura o desenvolvimento da forma física como último objetivo.

Ao desenvolver o meu conhecimento destas práticas posso transmitir aos jovens outras formas de se desenvolverem fisicamente, mentalmente, enquanto indivíduo e enquanto membro de uma sociedade ativa.

## **2.5. A turma**

O trabalho de um professor só faz sentido se for desenvolvido a pensar nos alunos. Para tal, de forma a dar início às minhas funções enquanto professora de uma turma, foi necessário no início do ano recolher o máximo de informação possível sobre a mesma enquanto grupo e sobre cada um dos seus membros individualmente. Só desta forma me foi possível desenvolver um trabalho em prol das necessidades e perspetivas dos alunos, aproveitando o que cada um tinha para dar às aulas e ao grupo/turma.

Para obter estas informações, no início do ano letivo cada aluno preencheu um inquérito no âmbito da direção de turma, referente ao contexto familiar e situação escolar prévia; e ainda um inquérito referente à disciplina de EF, onde se pretendeu não só conhecer o passado de cada um na disciplina, mas também as suas perspetivas de desenvolvimento para o futuro. Mais tarde, já no segundo período, foi ainda realizado um estudo sociométrico da turma em que, tendo já passado um período escolar durante o qual os alunos puderam conhecer-se, se pretendia verificar as relações existentes na turma, quer a nível escolar quer a nível social, de forma a poder delinear estratégias para o ensino da disciplina, nomeadamente na formação de grupos.

Esta era uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, constituída por 29 alunos, dos quais 16 são do género masculino e 13 são do género feminino. Estes são provenientes das escolas EB 2,3 Fernando Pessoa (7), EB 2,3 Alto do Moinho (6), EB 2,3 Piscinas (7), ESAD (7), S. João da Talha (1) e Colégio Pedro Arrupe (1) (esta aluna integrou a turma apenas no 2º período letivo, tendo sido transferida da Escola Secundária Eça de Queirós).



Aquando da caracterização da turma, foram identificadas duas alunas com condições médicas afetas à prática da disciplina de EF. Uma apresentou atestado médico, não tendo estado presente durante o primeiro período letivo, tendo sido definidas condições de participação teórica e avaliação distintas para a mesma; a segunda aluna apenas informou da sua condição, não tendo apresentado qualquer atestado e não tendo comparecido às aulas durante o ano letivo. Esta aluna completou a maioria no decorrer do ano letivo, altura em que foi excluída do ensino por faltas, dado não ter procedido à anulação da matrícula.

Dos 28 alunos inscritos até ao final do 1º período letivo, 4 anularam a matrícula na disciplina de EF (por terem transitado com sucesso no ano anterior) e 1 não realizou a componente prática (situação descrita anteriormente). No início do 2º período entrou uma nova aluna na turma, pelo que passaram a estar presentes, de forma regular 23 alunos e, por vezes 24, pois uma das alunas que anulou a matrícula pediu para continuar a frequentar as aulas, sendo a sua presença assídua nas aulas dos pavilhões, onde eram abordadas as suas matérias de eleição. Sendo esta aluna uma das poucas com um nível superior à média na matéria de voleibol (sua preferida) considerei pertinente a sua presença nas aulas de EF pois pôde ajudar na evolução dos seus colegas.

As matérias identificadas como preferidas pela turma, com uma média superior a 4 (numa escala de 1 a 5), foram o Badminton, o Basquetebol, o Voleibol e o Ténis de mesa. Já as menos apreciadas foram a Dança (< 3), a Luta, a Ginástica de solo e o Atletismo. Esta informação foi pertinente para a posterior abordagem destas matérias, que requereram um planeamento mais específico, como por exemplo, lecioná-las em conjunto com matérias nas quais os alunos se sentiam mais motivados, ou tornar o seu ensino desafiante e apelativo.

Quanto aos hábitos desportivos fora da escola e às intensões/reais participações no Desporto Escolar, 14 alunos frequentavam atividades desportivas extra escolares, 12 alunos demonstraram intenção de participar num núcleo de desporto escolar, mas apenas 7 realmente compareceram nos treinos dos referidos núcleos.

A turma apresenta alguma heterogeneidade, com um grupo de alunos claramente mais desenvolvido nas matérias em geral e outro que revela algumas dificuldades em matérias particulares.

A turma é bem comportada e predisposta a aprender. Apenas 3 alunos referiram, no início do ano, não gostar da disciplina, tendo essa opinião mudado no final do ano letivo.

Os testes sociométricos indicaram que nas aulas de EF existiam alguns grupos, mas que estes não eram fechados, ou seja havia sempre pelo menos uma ligação a alguém exterior ao grupo que saltava à vista. Estes grupos caracterizavam-se pela maior

aptidão física dos seus membros, ou pelo grupo social que os unia fora das aulas. Não se verificaram relações de exclusão mútua, tendo a maioria dos alunos recusado responder à questão em que deveriam indicar alunos com quem não gostariam de trabalhar, e referido por diversas vezes, que escolheriam mais que três colegas para determinada categoria.

A não existência de grupos muito fechados permitiu a formação de diferentes grupos no decorrer das aulas, que permitiu em simultâneo, a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de cada grupo e a troca de experiências que levou à união da turma como um todo.

### 3. Trabalho com a turma

A principal função do professor de EF é promover o desenvolvimento e o ensino de qualidade da sua disciplina. Promover essa qualidade implica o desenvolvimento de funções complementares ao ensino da mesma e a consideração pela evolução e aprendizagem dos alunos enquanto objetivos últimos.

Sendo este relatório desenvolvido no âmbito de um estágio pedagógico, visando a formação do professor estagiário, a ação docente centrou-se em torno de apenas uma turma. No entanto, e com o intuito de potenciar o desenvolvimento e adequação pedagógica do mesmo, foram experienciados diversos momentos letivos, que contribuíram para a formação do professor estagiário e adequação das suas práticas perante a turma.

Assim, este capítulo pretende refletir as práticas realizadas junto e para a turma, passando estas por: planejar, conduzir e avaliar as aprendizagens na turma – ensino da EF (área 1 do estágio pedagógico); semana de professor a tempo inteiro; ensino da Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM); observação inter-estagiários; e acompanhamento da direção de turma (área 4 do estágio pedagógico).

#### 3.1. Conhecer e projetar

Segundo Carvalho (1994, p. 136):

*“Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas.”*

Assumir esta visão, obriga-nos a considerar três momentos de avaliação essenciais. Em primeiro lugar é preciso definir o que se vai ensinar – Quais são as necessidades de desenvolvimento dos alunos? – ou seja, orientar o processo de ensino aprendizagem com informações recolhidas numa primeira etapa de Avaliação Inicial; de seguida, com o intuito de garantir a adequação do ensino às necessidades dos alunos é necessário proceder a uma regulação constante do processo de ensino aprendizagem – As aprendizagens propostas correspondem às necessidades de desenvolvimento dos alunos? Os alunos estão a evoluir? – esta regulação é averiguada através da Avaliação Formativa; e, por fim, é necessário considerar momentos em que se verifique se o aluno realmente adquiriu as aprendizagens propostas, para que além de uma classificação, se

possa reajustar, se necessário, o processo de ensino aprendizagem definido – Avaliação Sumativa.

O período de Avaliação Inicial é um momento determinante para o sucesso do processo de ensino aprendizagem ao longo do ano letivo. É durante este período que são recolhidas as informações sobre a turma e os alunos que nos permitirão realizar o planeamento e a condução das aulas ao longo do ano letivo. Assim, durante esta fase é essencial proporcionar aos alunos as situações de aprendizagem necessárias para que o professor possa observar o nível de cada um em cada matéria (diagnóstico) e o seu ritmo de aprendizagem prevendo e estipulando objetivos reais e alcançáveis para o fim do ano letivo (prognóstico).

Dado não existir um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) na escola, o grupo de estagiários procedeu à elaboração do mesmo, com base nas indicações referenciadas por Jacinto et al. (2001) e por Carvalho (1994). Um PAI visa garantir que a avaliação é entendida por todos os professores da mesma forma, ou seja, permite orientar os processos de recolha de dados com base nas mesmas indicações, garantindo assim a aferição e a validade das avaliações inter-professores. Assim, a sua elaboração passou primeiramente pela definição de objetivos para a etapa de avaliação inicial: apresentar as matérias e o programa de EF; avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento; recolher dados para a formação de grupos; ensinar e consolidar rotinas de organização e regras de funcionamento das aulas; criar um bom clima de aula; identificar matérias prioritárias e aspetos críticos de desenvolvimento; recolher dados e definir prioridades para a segunda etapa de aprendizagem; identificar alunos problemáticos e/ou com necessidades educativas especiais; e recolher dados, em conjunto com os outros professores, para estabelecer metas anuais e plurianuais. De seguida foram definidas as opções metodológicas e de operacionalização do protocolo, onde foram definidos critérios e indicadores de sucesso para os níveis introdutório e elementar de cada matéria bem como as situações de avaliação dos mesmos. Por fim, foram elaboradas fichas de registo que pretendiam facilitar a recolha de dados para posterior análise e debate entre os professores, de modo a definir estratégias e metas anuais.

*“O Programa Nacional define um conjunto de objetivos (ideais) que nos servem de referência mas que, como todos sabemos, dificilmente são concretizáveis no imediato, face à situação atual da Educação Física escolar (insuficiência e desadequação dos recursos existentes, inexistência prática de atividade física educativa no 1.º ciclo, carências ao nível da Formação dos Professores, etc.)” (Carvalho, 1994, p. 138).*

Estes dados permitirão ao professor definir estratégias para o ano adequadas à realidade de cada turma, tais como, a definição de matérias prioritárias e a constituição de grupos de trabalho (homogéneos ou heterogéneos). No entanto, este período não deve servir somente para a recolha de informação. É essencial que nesta fase exista aprendizagem por parte dos alunos, pelo que o professor não se pode limitar a observar o nível dos alunos, devendo também incentivá-los e proporcionar-lhes novas aprendizagens. É a resposta a estas situações que vai permitir ao professor fazer um bom prognóstico, pois através dessas respostas o professor consegue perceber não só onde o aluno tem mais dificuldade ou facilidade, mas também qual o seu ritmo de aprendizagem, podendo este ser rápido apesar de o aluno atualmente ter um nível baixo.

Para garantir uma eficaz recolha de informações, um dos aspetos essenciais é o sistema de registo utilizado. Por outras palavras, aquando da elaboração do protocolo de avaliação inicial, foi necessário elaborar fichas de registo simples que permitissem o registo rápido das informações recolhidas nas aulas de avaliação inicial (Carvalho, 1994). Para tal, nestas fichas deveriam estar expressos os critérios e indicadores de sucesso, definidos no protocolo de avaliação inicial, que o professor procura observar no decorrer das aulas.

A elaboração destas fichas foi um processo algo moroso. Não a sua construção, mas no que respeita à compreensão dos níveis de especificação que levou a uma má interpretação dos critérios e demonstrou, por diversas vezes, a desadequação do sistema de registo na recolha de informações acerca dos objetivos/critérios definidos. Apenas com o passar do tempo, constante estudo dos PNEF e aplicação dos conteúdos nas aulas de EF, se foi tornando mais fácil a compreensão dos níveis de especificação, dos critérios definidos e das suas progressões, o que fez com que fossemos adaptando as fichas, tornando-as eficazes para os objetivos com que foram criadas.

Esta etapa é também o momento em que os alunos estão a conhecer o professor (caso da turma) e vice-versa e é preciso transmitir/adquirir regras de funcionamento. Serão definidas as relações entre alunos, aluno-professor e aluno-tarefa, que definirão o clima da aula. Para que haja um ensino de sucesso, nesta fase o professor deve conseguir um clima de aula positivo, pois este promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, garantindo a motivação dos mesmos para a prática da disciplina. As regras de funcionamento devem ficar adquiridas, para que o bom relacionamento se mantenha durante todo o ano letivo. Segundo Leal e Carreiro da Costa (1997), citado em Bayo e Diniz (2010): “os comportamentos relacionados com a dimensão clima são aqueles que os alunos mais valorizam” (p. 64).

A etapa de avaliação inicial decorreu ao longo das primeiras 5 semanas de aulas. A duração desta etapa foi determinada por forma a conseguirmos lecionar em todos os espaços, aproveitando os recursos específicos que cada um oferece, e abrangendo assim todas as matérias a lecionar ao longo do ano. Segundo Carvalho (1994, p. 138) a etapa de avaliação inicial deve ter “um período de tempo alargado (4 a 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e poder prognosticar o seu desenvolvimento”. Foram estipuladas duas matérias por espaço, para permitir que cada matéria fosse observada em duas aulas, e de forma massiva. Como não tínhamos experiência na observação e recolha de dados, pareceu-nos que o ensino massivo seria mais favorável à condução das aulas, à observação dos alunos e ao controlo da disciplina. Esta foi também a opinião da orientadora, que se deveu em parte à forma como organizava as suas próprias aulas, considerando que seria mais fácil para o núcleo de estágio realizar posteriormente a discussão/reflexão das aulas/etapa.

Como referido, a etapa de avaliação inicial deve permitir ao professor recolher um conjunto de informações que permitirá a organização do ano letivo, mas também incutir rotinas e regras na turma. Segundo Carvalho (1994), devem ser privilegiadas aulas “normais” onde o ensino e a aprendizagem têm lugar; aulas ricas e variadas, com várias matérias que permitam o aperfeiçoamento dos alunos, e que evitem a desmotivação dos mesmos; aulas com uma estrutura semelhante, que possam libertar o professor de tarefas organizativas e que sejam adaptáveis aos diferentes espaços de aula.

Apesar do ensino massivo permitir alguma liberdade ao professor em termos organizativos, a realidade é que estas aulas não permitiram o ensino de matérias variadas em cada aula, o que veio a verificar-se ao longo do ano letivo. Desta forma, ao longo de todo o ano, houve sempre alguma preocupação em termos de organização, no que respeita à minha turma. Por serem espaços com características bastante diferentes, também não foi fácil a criação de rotinas organizativas. Assim, estas rotinas passaram essencialmente pela definição de um período de aquecimento/alongamentos, duas partes principais de aula e uma parte final em que eram arrumados os materiais, realizados alongamentos e um balanço da aula/troca de informações. No entanto, este período permitiu a definição e a aplicação das regras da aula, tendo sido de extrema importância para o bom funcionamento das aulas ao longo de todo o ano. Apesar de não serem extremamente pontuais, quase todos os alunos garantiam a sua presença dentro do tempo estipulado, preparados para começarem a aula. Quanto às questões de falta de pontualidade, que se verificavam constantemente na aula que decorria ao primeiro tempo da manhã, conversei diversas vezes com os alunos a fim de perceber o motivo do atraso e, como estas conversas não surtiram um efeito imediato, aquando da reunião de pais, conversei com os respetivos encarregados de educação, que se mostraram disponíveis

para tentar alterar a situação, assumindo-se por vezes como responsáveis pelo atraso dos seus educandos. Esta situação foi sendo revertida de forma algo lenta, mas acabou por se verificar uma pontualidade muito maior no fim do ano comparativamente com o início.

Terminado o período de avaliação inicial e comparados os dados das diferentes turmas do grupo de estágio, verificou-se uma sobrevalorização dos diagnósticos, que consequentemente levou a uma sobrevalorização dos prognósticos, ou seja, discutindo e comparando prestações, verificámos que não estava a haver uma observação rigorosa dos critérios de sucesso representativos de determinado nível, e que, no meu caso, estava a ser influenciada pela disponibilidade motora dos alunos. Além da inexperiência, estes resultados deveram-se à má aplicação do protocolo de avaliação inicial. Apesar de este ter sido construído pelo grupo de estágio, a sua aplicação não foi bem entendida e, por ser uma prática nova na escola, só nos apercebemos deste erro após a observação das aulas por parte do professor orientador da faculdade. Aquando da primeira reunião com o mesmo e discutidas as práticas até ao momento, percebemos que não haviam sido criadas as situações de observação definidas para a avaliação dos alunos em cada matéria e que a preocupação em ensinar e avaliar, nos tinha desviado da recolha de dados concretos, estipulados no protocolo. Esta desadequação também nos permitiu verificar que o protocolo não se encontrava ajustado à comunidade escolar, pelo que no fim desta etapa se verificou que os critérios observados, não eram por vezes os critérios definidos como ilustrativos de determinado nível de especificação.

No decorrer deste processo teria sido benéfico uma observação conjunta de aulas variadas e um debate frequente acerca das informações recolhidas com vista a comparar avaliações e perceber quais os aspetos mais relevantes no decorrer da observação e na interpretação dos dados recolhidos.

Finda a etapa de avaliação inicial é chegado o momento de elaborar o Plano Anual de Turma (PAT) e proceder ao planeamento da etapa seguinte. No PAT devem constar: a caracterização da turma, destacando casos especiais caso existam; a caracterização da escola, dos espaços letivos e das normas de utilização dos mesmos; e ainda, uma análise dos dados recolhidos na etapa anterior (avaliação inicial), ou seja, diagnósticos e prognósticos de cada aluno para cada matéria. A partir destes dados são definidas as matérias prioritárias que, no caso da turma, seriam aquelas em que se verificaram maiores dificuldades de aprendizagem e cuja abordagem deveria ser iniciada no imediato; e definidos objetivos para cada aluno e/ou grupo de alunos. Para tal, o PAT deve:

*“considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor.”. “Ao preparar cada uma das etapas, considerando as suas características genéricas (revisão/consolidação, prioritariamente novas aprendizagens, etc.), a definição das prioridades e a formação de grupos deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nesse ano, dedicando-se mais tempo de prática apropriada nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades. É a altura do professor estimar o número de unidades de ensino (conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos) que progressivamente operacionaliza, decidir sobre a estratégia de composição dos grupos que lhe parece mais adequada, sobre as atividades de aprendizagem que irá propor aos seus alunos e os momentos em que pensa recolher as informações necessárias ao ajustamento do processo (avaliação).” (Jacinto et al., 2001, pp. 30-33).*

As principais orientações metodológicas tomadas em consideração na elaboração do PAT referiram-se à estruturação do ensino por etapas de aprendizagem; à construção de unidades de ensino em função das necessidades dos alunos, garantindo uma duração suficiente à aquisição dos objetivos; à constante abordagem das matérias ao longo do ano letivo, garantindo o aperfeiçoamento e evolução nas mesmas; à lecionação de aulas politemáticas, garantindo a articulação entre os espaços letivos e as matérias lecionadas; a ainda à construção de grupos, maioritariamente heterogéneos para facilitar a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades, e por vezes homogéneos para garantir a evolução dos alunos mais desenvolvidos. Estas informações foram adicionadas ao PAT para que fossem consideradas no planeamento das aulas ao longo do ano. A formação de grupos de trabalho revelou-se essencial, pois estes são um forte estímulo que pode motivar ou desmotivar para a prática das aulas de EF. Além da partilha de experiências que advém do trabalho em grupo, estes são uma situação muito frequente quer num futuro escolar, quer num futuro profissional, pelo que as regras de convivência devem ser incutidas nos jovens desde cedo, tornando-se assim uma mais-valia ter grupos que consigam funcionar bem.

Aquando da elaboração do PAT deparei-me com várias dificuldades. A primeira foi não ter diagnósticos reais, que além de desajustados, permitiram recolher muito pouca informação acerca das possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Durante a etapa



de AI, apenas foram abordados os níveis introdutórios de cada matéria, pelo que não foi fácil realizar prognósticos e definir objetivos a médio e longo prazo. Para prognosticar é necessário ter uma visão global das capacidades dos alunos e perceber em que matérias poderão alcançar o sucesso mais facilmente. Não havendo informações completas acerca dos alunos, nem uma boa compreensão da sequencialidade dos níveis de especificação, tornou-se difícil cumprir os objetivos previstos no PAT a curto prazo. Desta forma, a elaboração do PAT foi sofrendo alterações constantes ao longo do ano letivo, até haver uma melhor compreensão dos ritmos de desenvolvimento dos alunos e das suas necessidades e potencialidades de aprendizagem, que consequentemente foram permitindo a construção de unidades de ensino ajustadas ao processo de ensino aprendizagem, pois consideravam objetivos reais e alcançáveis.

Da mesma forma que o PAT foi sendo desenvolvido e melhorado ao longo do tempo, o mesmo sucedeu com o planeamento das restantes etapas e unidades de ensino ao longo do ano. Aquela que deveria ser a primeira unidade de ensino revelou-se apenas um grupo de planos de aula, que não permitiu um real desenvolvimento aos alunos, pois não considerava objetivos finais pelos quais os alunos se pudessem guiar. Com o entender dos níveis de especificação e das suas progressões, foi então possível definir objetivos reais, ainda que de início pudessem estar desajustados. Estes começaram a ganhar sentido, quando a observação passou a ser planeada com maior critério, permitindo a recolha de informações objetivas, que possibilitaram a tomada de decisões fundamentadas, passando assim a existir coerência no planeamento do processo de ensino aprendizagem.

### **3.2. Conduzir o ensino na turma**

A turma apresentou-se como sendo empenhada e motivada para a prática das aulas de EF. Era um turma com predisposição para aprender e com um grande espírito de entreajuda que facilitou em muito o meu trabalho ao nível do controlo da disciplina em sala de aula.

Considero-me uma professora acessível e penso que desde que exista respeito a proximidade entre os alunos e o professor só pode ser benéfica quer para o desenvolvimento do trabalho docente, como da disciplina e das aprendizagens dos alunos. Assim, é necessário atender à importância da primeira aula, sobretudo quando se trata de um professor estagiário que está a iniciar o seu percurso profissional.

A primeira aula de EF, consistiu numa aula de apresentação da disciplina, dos professores e dos alunos. Esta foi uma aula fundamental para o bom clima que se proporcionou no decorrer do ano letivo. Nesta aula, os alunos ficaram a par das regras de funcionamento das aulas, dos objetivos gerais da disciplina e dos critérios de avaliação da mesma, que são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, mas mais importante, na minha opinião, foi a imagem que transmiti aos alunos enquanto professora e as informações que recolhi dos alunos através deste pequeno convívio com os mesmos. É importante que exista alguma atração entre os alunos e o professor e pela a disciplina, devendo esta última ser conseguida de ano para ano.

A informação mais relevante que recolhi foi a percepção de que teria uma turma empenhada, pois a grande maioria dizia gostar muito da disciplina de EF, mas também percebi quem eram os alunos que não gostavam da disciplina e que precisariam de motivação extra. Este conhecimento levou-me a atuar junto destes de forma mais persistente e personalizada ao longo do ano, o que veio a revelar-se na minha maior vitória profissional no decurso do meu processo de formação. Uma aluna que terminou o 1º período letivo com uma classificação de 10 valores e com uma frequência muito pouco assídua e pontual às aulas de EF, terminou o ano letivo com uma classificação de 13 valores na disciplina, sendo por vezes a primeira a chegar à aula. Ainda assim, 3 valores não expressam a magnitude da evolução que a aluna sofreu ao longo do ano letivo, nem a aprendizagem pessoal que constituiu para a aluna a aquisição e cumprimento de regras tão simples como a assiduidade e a pontualidade.

Ter rotinas criadas, regras estabelecidas e um bom clima de aula assegurado é meio caminho para que a condução das aulas decorra sem precalços, no entanto, parte muito do professor garantir que o seu papel não é meramente monitorizar e observar os alunos. O professor assume um papel essencial na condução das aulas garantindo a aprendizagem e a evolução constante dos alunos. Torna-se essencial o domínio das matérias, para que o professor consiga não só recolher dados e analisá-los posteriormente, mas também ser capaz de fornecer *feedbacks* adequados e constantes aos alunos, garantindo a adequação dos exercícios no momento e não apenas na aula seguinte.

A adequação dos exercícios às necessidades de desenvolvimento dos alunos, como previsto no plano de formação, foi algo em que senti alguma dificuldade em concretizar. Em parte por considerar que não detinha um grande conhecimento sobre as matérias, não as compreender nas suas progressões nem na transversalidade das mesmas, por outra, por não perceber claramente e no imediato quais eram as necessidades dos alunos.

Para tentar colmatar esta falha, a minha estratégia passou por planejar com maior rigor e detalhe as minhas aulas, definindo objetivos e focos de observação cada vez mais claros e simples; fazer um momento de instrução inicial, garantindo que os alunos percebam os objetivos a perseguir individualmente e no coletivo da turma; e preparar fichas de tarefa para que cada grupo soubesse exatamente o que devia trabalhar.

Sabendo quem, quando e o que deveria observar, tornou-se mais fácil prever os *feedbacks* necessários, uma vez que tinha na minha posse informações sobre os principais erros de um aluno ou grupo de alunos, ou simplesmente quais eram as dificuldades mais sentidas de uma forma geral na realização de determinado exercício.

*“Observação e avaliação são dois processos interligados que permitem detetar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Só através de um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente se consegue registar e categorizar as informações recolhidas. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem”* (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012, p. 62).

Considerando este problema e de que forma podia solucioná-lo, para a segunda etapa de aprendizagem foram planeadas aulas politemáticas organizadas em estações, com vista a que todos os alunos passassem por todas as estações estando estes inseridos em grupos heterogéneos. Como o objetivo desta etapa era a recuperação de matérias, tentando que a turma obtivesse o sucesso, ou pelo menos bases para o perseguir, em matérias essenciais ao sucesso na disciplina, pareceu-me que a melhor estratégia seria aproveitar as facilidades de alguns alunos para ajudar no desenvolvimento dos alunos com mais dificuldades, podendo os alunos de cada grupo assumir posições diferentes (responsabilização) consoante a matéria abordada. Esta organização dos grupos permitia ainda ao professor uma maior liberdade para observar e recolher informações, completando aos poucos o diagnóstico dos alunos intermédios, que haviam suscitado algumas dúvidas aquando da avaliação inicial, e verificar as informações recolhidas que em alguns casos se verificaram desajustadas.

Como referem Jacinto et al. (2001), a formação de grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino e os diferentes modos de agrupamento devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno. A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, no

entanto, sempre que necessário à eficácia do processo de ensino aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos.

No decorrer do segundo período, e após ter verificado pouca evolução dos alunos mais desenvolvidos na disciplina, optei por introduzir no planeamento grupos homogéneos. Apesar da intenção esta estratégia não se mostrou a mais adequada para a fase do ano em que estávamos. Ao juntar os alunos mais desenvolvidos percebi que estes requeriam em excesso a minha atenção ou porque a tarefa era concluída com sucesso e eram iniciados comportamentos desviantes, ou porque necessitavam de aprovação e que lhes fosse indicado ao pormenor o que havia a melhorar, desviando a minha atenção dos restantes alunos da turma, que sendo grupos com mais dificuldades, sem um exemplo a seguir ou alguém que os ajudasse precisavam da minha atenção para se manter em prática. Foi necessário voltar aos grupos heterogéneos, no entanto considerar variáveis nos exercícios que permitissem aos alunos perseguir objetivos mais complexos enquanto ajudavam os colegas a evoluir. Por fim, no final do segundo período, dada a necessidade de avaliar situações de jogo, e no terceiro período, já existindo um nível razoável nos alunos com mais dificuldades, começou a ser mais notória a presença de grupos homogéneos, pois não era necessário um controlo tão rigoroso da minha parte em cada grupo, permitindo uma evolução geral da turma. Ainda assim, as aulas careciam sempre, inicialmente, de momentos de trabalho heterogéneo para garantir a oportunidade de evoluir nas matérias com maior dificuldade, podendo depois ser consolidado em grupo de nível.

Em cada unidade de ensino procurei ir alterando os membros do grupo, não só para permitir o contacto com diferentes personalidades, mas também para promover a coesão da turma e o conhecimento da mesma.

Para a condução das aulas optei por utilizar os estilos de ensino do espectro de Mosston (1966). Este espectro apresenta diferentes estilos de ensino que por si só não definem um melhor ou pior método de ensino, baseando-se na tomada de decisões relacionada com as fases de planeamento, condução e avaliação das aprendizagens.

“O sucesso do ensino depende da congruência conseguida entre as intenções de aprendizagem (objetivos pedagógicos) e as ações dos alunos (aprendizagem) e do professor (ensino) que venham a desenvolver-se, ou seja, o que os alunos aprendem na aula depende do que o professor faz e diz” (Mosston, 1966, citado por Martins & Onofre, 2013).

Consoante as situações e etapas de aprendizagem, optei por utilizar os estilos de ensino por comando, recíproco, tarefa e auto avaliação. O primeiro foi utilizado com o

intuito de criar rotinas, treinar a sincronização de movimentos e provocar uma resposta imediata, permitindo também o controlo direto da segurança. Ao longo das aulas este foi-se tornando cada vez menos frequente, pois é essencial que os alunos comecem a ganhar autonomia na realização das tarefas, e neste estilo o aluno limita-se a cumprir as indicações dadas pelo professor. No caso do aquecimento, após terem sido criadas rotinas este passou a ser da responsabilidade dos alunos, sendo em cada aula um aluno responsável por conduzir os colegas. Esta tarefa levou ao desenvolvimento da autonomia dos alunos desempenhando um papel de líder, e obrigando-os em simultâneo a ter um bom conhecimento das componentes críticas e a ajudar os colegas.

Quanto ao ensino recíproco, este passou por ser desde cedo a estratégia utilizada na motivação dos alunos mais desenvolvidos, responsabilizando-os pela aprendizagem e evolução dos colegas com mais dificuldades. Desta forma, o professor pode estar mais liberto para observar o desempenho geral da turma e ajudar alunos intermédios, sendo que as dificuldades dos alunos de nível mais baixo são mais fáceis de observar. Desse modo, torna-se possível para os alunos ajudantes detetar os maiores erros e mais frequentes, corrigindo-os e transmitindo-os ao professor, tendo este que intervir essencialmente ao nível de *feedback* junto do aluno ajudante. A evolução do colega ajudado serve em simultâneo para aumentar o seu conhecimento acerca das componentes críticas do exercício e para o motivar para a prática das aulas, promovendo a tolerância e as relações de cooperação e solidariedade. Para o aluno ajudado, é uma estratégia benéfica na medida em que permite um acompanhamento constante e individualizado, que o ajuda a ter uma melhor perceção dos objetivos perseguidos e das componentes críticas dos exercícios.

O estilo de ensino por tarefa é um estilo que funciona bem quando se tem grupos de nível homogéneos porque facilita a observação por parte do professor e os alunos sabem o que devem fazer sem ter que estar constantemente a perguntar. No entanto, quando a tarefa não constitui um desafio ou está desadequada ao nível do grupo, este método pode levar a comportamentos desviantes. Para evitar esses comportamentos é necessário considerar as componentes críticas da tarefa e o tempo dedicado à execução da mesma, ou seja, é necessário garantir em primeiro lugar que a tarefa está adequada ao nível dos alunos constituindo um desafio alcançável. É essencial que os alunos compreendam os objetivos de cada exercício, bem como as componentes críticas do mesmo, e para tal, um *feedback* constante, bem como variantes de facilidade ou dificuldade tornam-se imprescindíveis para garantir a diferenciação do ensino e a motivação para a prática. Muito importante é também o tempo destinado à execução do exercício, devendo este permitir a evolução dos alunos e consecução dos objetivos, mas

não podendo ser excessivo ao ponto de ser saturante (sucesso demasiado rápido) ou desmotivador (cansaço acumulado sem sucesso).

Sendo-me difícil de início considerar todas estas variáveis, a minha estratégia passou por juntar grupos heterogéneos, mas também esta apresentou fatores positivos e negativos. Com grupos heterogéneos, existem focos de atenção em todos os grupos, e apesar de haver um modelo (aluno) a seguir e que pode ajudar na execução do exercício, a ajuda do professor é imprescindível, sobretudo nas matérias de ginástica de solo e aparelhos que carecem de ajuda mais prática e *feedback* quinestésico mais frequente. Com o avançar do ano letivo as tarefas foram-se tornando cada vez mais individualizadas, no caso das matérias individuais, pois cada aluno precisava apenas de conseguir executar um ou dois critérios para adquirir determinado nível na matéria e apesar de precisarem de mais *feedback*, também compreendiam melhor os aspetos a melhorar.

O estilo de ensino por auto avaliação começou a ser utilizado nas últimas aulas do primeiro período na matéria de ginástica. Esta é uma matéria em que se torna mais fácil observar os alunos, e como tal, permitiu-me desde cedo elaborar uma ficha mais ou menos ajustada para cada um. Foi entregue a cada aluno uma ficha com as tarefas que devia desempenhar em cada estação, devendo no fim da aula ou estação indicar se conseguiu realizá-las com sucesso, se estava quase a conseguir ou se ainda não conseguia realizar a tarefa. Desta forma, os alunos conseguiam perceber quais os seus objetivos na aula e qual o seu nível de desenvolvimento, evitando perguntas constantes acerca do que fazer. Apesar de poder ser uma vantagem, esta ficha mostrou-se um pouco desadequada, na medida em que não fornecia ao aluno os indicadores de sucesso de cada critério. Assim, o preenchimento desta ficha estava dependente da perceção de cada um, sem uma base sólida, ou do *feedback* fornecido pelo professor, que não era o suficiente. A solução para este problema passou por fazer uma instrução inicial clara e objetiva referindo repetidamente a composição dos níveis de especificação e uma boa instrução dos exercícios, referindo as suas componentes críticas, acompanhada de demonstração sempre que possível e necessário, e por *feedback* constante, descritivo e prescritivo, permitindo aos alunos compreender os pontos-chave da sua execução e onde deviam melhorar.

Ao longo do primeiro período verifiquei que um dos meus maiores problemas se prendia com o controlo do tempo de aula. Este problema foi sendo resolvido quando comecei a entender as unidades de ensino como tal e a respeitar os ritmos de aprendizagem da turma. Ao começar a estruturar as unidades de ensino de forma mais adequada e perceber de que forma podia utilizá-las, os objetivos foram definidos de forma mais clara e real, permitindo-me definir objetivos simples para cada aula e para

cada exercício. Este planeamento permitiu-me rapidamente melhorar o meu controlo do tempo de aula, pois não perdia demasiado tempo à procura de ver algo em cada situação proposta. Também compreender os objetivos a perseguir e de que forma podia trabalhá-los nas aulas ajudou-me a ser mais organizada e exigente com os alunos motivando-os para a prática e reduzindo tempos de instrução e transição.

Quanto aos momentos de instrução, penso que estes sempre foram um dos meus pontos fortes. Procurei fazer momentos de instrução claros e objetivos, transmitindo a informação essencial e utilizando demonstrações nos exercícios novos ou mais específicos e que revelavam constantes erros técnicos. Quanto ao conteúdo, é importante referir repetidamente (em cada aula) a composição dos níveis de especificação e os objetivos da aula. Apesar de estes serem apresentados no início de cada unidade de ensino, o que por vezes nos faz crer que é suficiente, quando se trata de um novo método de ensino, é essencial repeti-lo para que os alunos o percebam.

Fiz questão de referir sempre a organização das aulas, para que os alunos percebessem a necessidade de fazer transições rápidas e pudessem ter uma visão geral do que se iria trabalhar em cada aula. Tal era necessário, dadas as características dos espaços, que não permitiam um plano de unidade de ensino único.

Para reduzir os tempos de transição e instrução, a estratégia utilizada passou por “sentar em silêncio”. Desta forma conseguia comunicar rapidamente e garantir a atenção de todos os alunos.

Quer nos momentos de instrução inicial, quer na introdução de novos exercícios é essencial a utilização da demonstração. Esta pode ser proporcionada pelo professor ou utilizando outro agente de ensino (e.g. alunos), que poderá facilitar a compreensão da mesma. Além de apresentar a tarefa, a demonstração tem o papel de facilitar o reconhecimento das componentes mais relevantes para a compreensão e execução das tarefas por parte dos alunos. Para tal, é importante além de uma boa referência visual, a utilização de palavras-chave que tornem a apropriação das tarefas mais fácil e eficaz (Mesquita & Graça, 2009; Onofre, 1995). Procurei utilizar sempre o melhor agente de ensino na demonstração dos exercícios referindo em simultâneo os critérios de êxito e principais erros observados, tentando assim garantir a apropriação dos conhecimentos e tarefas por parte dos alunos.

Durante o acompanhamento das tarefas, um dos meus principais objetivos foi adequar o *feedback* fornecido, tornando-o assertivo e eficaz e concretizar o ciclo de *feedback*. Segundo Onofre (1995) o *feedback* pedagógico é utilizado com o objetivo de ajudar os alunos a ultrapassar uma dificuldade. O autor refere que um *feedback* se caracteriza pela informação que o professor comunica ao aluno, a forma como este realizou ou deveria ter realizado o seu desempenho motor. Rosado e Mesquita (2009)

acrescentam ainda que, o *feedback* pedagógico é definido como um comportamento do professor em reação à resposta motora fornecida pelo aluno.

Ao longo das aulas fui procurando passar de um *feedback* individual para um *feedback* mais coletivo, para um grupo ou se possível para a turma, no entanto, estes apenas se começaram a verificar junto ao final do ano letivo. Recorri maioritariamente a *feedbacks* individuais, o que resultou em algum desgaste da minha parte e ineficácia, uma vez que a minha voz se tornava uma constante, não causando o impacto necessário para surtir efeito. Foram utilizados *feedbacks* descritivos seguidos de *feedbacks* prescritivos, ou seja, indiquei aos alunos o que estavam a fazer de errado, ou por vezes de forma correta incentivando-os a continuar, e de seguida informei e procurei demonstrar, por vezes com recurso ao *feedback* quinestésico, o que esperava e procurava que estes fizessem. O *feedback* quinestésico foi um tipo de *feedback* muito utilizado ao longo do ano, em parte porque me sentia à vontade para isso, mas sobretudo porque considero que é mais eficaz. Não basta os alunos saberem a teoria do que devem fazer, é também necessário que consigam visualizar e sentir o movimento, pelo que a execução acompanhada facilita a posterior execução individual.

Em cada aula tinha em mente concluir os ciclos de *feedback* fornecidos aos alunos, no entanto esta tornou-se uma tarefa algo complexa, uma vez que era constantemente distraída por outras situações. Apenas em momentos de avaliação, em que era obrigatório observar determinado gesto técnico naquela aula, e como tal acabava por haver um acompanhamento mais personalizado com certos alunos ou em determinada estação, notei a conclusão deste ciclo, e esta certeza foi-me sendo transmitida pelos alunos, consoante percebiam os aspetos que tinham para melhorar e passavam a fazer questões mais específicas sobre o seu desempenho, facilitando por sua vez a minha observação.

Além destes aspetos preciso ainda de melhorar a minha colocação de voz que me permitirá, por sua vez, fornecer *feedbacks* à distância. Notei por vezes que estes eram pouco eficazes, não sendo ouvidos pelos alunos. Esta perceção levou-me a intervir mais diretamente no grupo e nos exercícios. Percebi que utilizava em excesso o *feedback* individual, quando podia rentabilizar o tempo e prevenir posteriores erros, se parasse o exercício e desse mais *feedbacks* para o grupo/turma. Desta forma também estaria a poupar a minha voz, prevenindo que se tornasse “ruído de fundo” para os alunos. É importante que o *feedback* seja assertivo e que se destaque dos ruídos da aula para que possa ser ouvido e percebido, mostrando-se eficaz na prestação do aluno.

O acompanhamento do núcleo de desporto escolar foi o meio que encontrei para me ajudar quer na colocação de voz, quer na transmissão de *feedback*. Por ser apenas uma matéria a decorrer num amplo espaço de aula, pude treinar *feedbacks* à distância, e



como os exercícios eram trabalhados de forma massiva, também me foi possível intervir em grupos e não de forma tão individual quando nem sempre é necessária essa especificidade.

O posicionamento foi também um aspeto a ter em atenção na condução das aulas, no entanto este pode ser controlado com um bom plano de aula. As aulas de ginástica foram aquelas em que verifiquei ser mais difícil adotar um posicionamento correto devido à especificidade dos aparelhos, como tal, aquando da organização destas aulas tive sempre presente qual o aparelho que ia necessitar da minha atenção/ajuda durante mais tempo, garantindo que esse estaria enquadrado de forma a permitir-me a observação e controlo de toda a turma. Também no exterior existiram algumas condicionantes, nomeadamente na abordagem do lançamento do peso, que contempla uma situação de risco elevado. Uma vez mais tornou-se fundamental fazer um planeamento das matérias a abordar e dos focos de aula para garantir que não se passaria nada sem que eu me apercebesse. Por norma, tentei sempre manter uma visão geral da turma, mas por vezes somos absorvidos pelos alunos. Nesses momentos, assim que me apercebia corrigia a minha posição e/ou pedia aos alunos para desimpedirem o meu campo de visão. No meu futuro profissional esta é uma questão que devo ter sempre presente.

Na turma não se verificaram comportamentos de indisciplina graves. Para garantir o bom funcionamento das aulas, desde o início do ano letivo que deixei bem claras as regras de funcionamento. Em simultâneo, mostrei também alguma abertura, para que os alunos soubessem que podem solicitar a minha ajuda sempre que necessário e este segundo comportamento levou a algum descontrolo em certos momentos, pelo que foi necessário ter uma nova conversa com os alunos. Esta conversa mostrou-se eficaz, tendo havido um maior controlo da aula.

O grande problema de disciplina nas minhas aulas foi o controlo do material, nomeadamente, das bolas. Quando viam bolas os alunos ficavam “cegos” pelo que foi necessária uma arrumação e controlo constante do material que não estava a ser utilizado. Considerando este problema, planeei as aulas recorrendo sempre ao mínimo material possível, e quando necessário, este saía e entrava diretamente no armário. Esta estratégia nem sempre é prática, pelo que em certos casos, optei por encarregar um dos alunos que não executava a parte prática de guardar o material, garantindo que ninguém lhe mexia sem ordem em contrário.

### **3.2.1. Aprender com a diferença – Ser Professora de EF a Tempo Inteiro e lecionar EEFM**

#### *Professora a Tempo Inteiro*

No decorrer do segundo período letivo tive a oportunidade de experienciar uma semana de horário completo, ou seja 24 horas letivas, incluindo a direção de turma e o desporto escolar. Procurei criar o meu horário tendo em consideração dois aspetos que para mim eram essenciais: variedade de anos de escolaridade e variedade de professores das turmas. O meu objetivo era, além da experiência de ter um horário a tempo inteiro e do esforço físico que isso poderia representar, conviver e lecionar alunos de diferentes idades, contextos e fases de maturação, bem como, desenvolvimento físico e exigência das aulas; mas também, perceber de que forma os diferentes professores organizavam as suas aulas, ao que davam importância e como interagiam com os alunos.

Para proceder à elaboração do horário letivo e ao planeamento das aulas dispensadas por outros professores, analisei o mapa de rotações e conversei com os respetivos professores afim de ter a sua colaboração. De forma a melhor avaliar a minha prestação enquanto professora de outras turmas, o ideal seria conseguir as duas aulas da turma durante a semana. Para proceder ao planeamento das aulas, cujo principal objetivo era continuar o trabalho dos professores, garantindo a aprendizagem e aquisição dos objetivos por estes definidos para cada turma, nas semanas anteriores observei os respetivos professores e turmas no decorrer das aulas de EF. Estes momentos serviram para realizar uma breve caracterização dos alunos em cada turma, para me apresentar à mesma, e para conhecer os objetivos perseguidos bem como os métodos de trabalho de cada professor. Alguns professores ajudaram-me a compreender esses métodos e os objetivos que estavam a trabalhar tendo-me ajudado na construção dos planos de aula, outros apenas referiram as matérias que estavam a desenvolver com a turma, fazendo uma breve análise do nível dos alunos e deixando a organização das aulas ao meu critério.

Com exceção da minha turma e das turmas dos meus colegas estagiários, que estavam habituados a aulas politemáticas com variadas matérias a decorrer em simultâneo, esta organização não foi utilizada. Além de não ser a organização utilizada pelos professores, que normalmente optam por aulas monotemáticas ou politemáticas com o ensino concentrado em cada matéria, esta organização só faz sentido quando conhecemos o nível dos alunos e os objetivos individuais de cada um, potenciando a individualização na perseguição dos objetivos de aprendizagem. Uma vez que tão curto

espaço de tempo não permitia este conhecimento, e se pretendia que os alunos mantivessem o trabalho desenvolvido até ao momento, optei por manter a organização geral das aulas de cada professor. Desta forma, não foram necessários momentos de instrução alargados, que teriam afetado o tempo útil de prática.

Lecionar aulas de 3º ciclo e ensino secundário deixou bem claras as diferenças existentes entre estas idades. Estava planeada a lecionação a uma turma de 2º ciclo, no entanto apenas pude observá-la não tendo sido possível proceder à posterior lecionação da mesma. Esta aula envolveria a minha deslocação e intervenção noutra escola do agrupamento, que envolvendo outros ciclos de ensino, decerto seria uma experiência interessante, envolvendo um GEF diferente e outros espaços e materiais letivos.

Na escola existe a plena consciência de que as turmas de 3º ciclo são turmas com alguns problemas a nível disciplinar, o que se apresentava como o meu maior desafio dadas as características da minha turma. A observação prévia dos alunos e do seu comportamento em sala de aula permitiu-me identificar com antecedência os alunos problemáticos e definir estratégias para lidar com os mesmos. Estas estratégias passaram por uma atenção constante – quando possível utilizando-os para demonstrações e garantindo um *feedback* e motivação constantes; e pelo planeamento de exercícios que me permitisse um controlo geral da turma e em que os aspetos de segurança estivessem assegurados. Pude verificar que, por vezes, os alunos problemáticos nestas idades, eram também aqueles que apresentavam uma maior disponibilidade motora, pelo que é essencial oferecer aulas desafiantes e motivantes garantindo não só a sua aprendizagem e evolução, mas também concentração e empenho.

Consegui manter um clima positivo com todas as turmas, o que tornou a minha intervenção mais fácil, pois os alunos aceitaram-me enquanto professora da turma naquele momento. Estas aulas serviram para treinar o meu posicionamento e prestação de *feedback*, uma vez que os contextos eram muito variados, permitindo-me assim explorar esses pontos que procurava melhorar na minha prestação enquanto professora na minha turma. Lecionar apenas uma aula, ou lecionar as duas aulas da semana a uma turma mostrou-se uma experiência essencial na minha formação. As primeiras foram importantes na medida em que conheci novos contextos e métodos de trabalho, no entanto, foi nas turmas em que lecionei duas aulas que pude verificar uma maior evolução na minha prestação. Na primeira aula tive a oportunidade de observar e avaliar o desempenho da turma e pude de imediato planear a segunda aula de acordo com as reais necessidades dos alunos. Apesar de alguns professores me terem transmitido alguns *feedbacks* acerca do desempenho da turma, só observando e avaliando o seu desempenho é que se compreende o nível dos alunos e se definem estratégias

adequadas ao ensino dos mesmos. Penso que ter conseguido isto em duas aulas foi um dos meus sucessos, pois consegui numa aula observar os alunos e recolher as informações essenciais para me permitir rapidamente organizar a próxima aula, o que era naquele momento o meu maior objetivo a concretizar com a minha turma.

### *Ensino da Expressão e Educação Físico Motora*

Além da semana a tempo inteiro, outra das experiências vivenciadas no decorrer do estágio pedagógico foi o ensino da Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) a uma turma de 1º ciclo, nomeadamente 3º ano.

A EF deveria surgir desde cedo na vida das crianças como garantia do seu desenvolvimento multilateral e aquisição de estilos de vida saudáveis (Bayo & Diniz, 2006 citado em Bayo & Diniz, 2010). No 1º ciclo do ensino básico (CEB) esta surge através da EEFM, que procura desenvolver nas crianças a prática contínua e regular de atividade física adequada e pedagogicamente orientada pelo professor. Os principais objetivos nestas idades são o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas e a cooperação com os colegas aplicando e respeitando regras combinadas na turma. No 1º e 2º anos é potenciado o desenvolvimento dos deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações. A partir do 3º ano as crianças devem ser inseridas nas atividades gímnicas e ao longo de todo o ciclo devem ser privilegiados os jogos.

*“os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º ciclo. (...) o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a atividade física educativa oferece aos alunos experiência concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos programas de outras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação”* (Ministério da Educação, s.d., p. 35).

O ensino da EEFM teve lugar na EB1/JI Manuel Teixeira Gomes. A turma era constituída por 20 alunos integrando uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE). A preparação desta aula envolveu o deslocamento à escola e uma conversa com a turma na qual apresentei a minha intenção de lhes proporcionar 45 minutos de EEFM, indicando-lhes a necessidade de se fazerem acompanhar de roupa confortável para a prática da mesma. Não houve uma preparação muito específica para esta aula, pois o

conhecimento da turma era apenas visual, bem como do espaço onde decorreria a aula, e não havia informação sobre o material existente.

Elaborei um plano de aula com base no programa de EEFM para o 1º ciclo, tendo definido objetivos mais baixos aos indicados no programa para o ano curricular – deslocamentos e equilíbrios. Esta opção deveu-se ao conhecimento de que a turma não cumpria as aulas destinadas à EEFM e de que apenas alguns alunos frequentavam as atividades extra curriculares de educação física e desportiva (AEC's – EFD), e também à possibilidade de transportar material para a escola.

Dada a falta de informações sobre o que os alunos poderiam ou saberiam realizar, nomeadamente o que a aluna com necessidades educativas especiais podia fazer em termos motores, não fiz um plano considerando a sua inclusão. A participação da aluna acabou por decorrer da resposta que a aluna dava aos exercícios propostos, que ocorreu sobretudo em termos de deslocamentos para a frente e para trás, com várias velocidades, sendo que a aluna utilizava um andarilho para se deslocar.

Penso que no geral consegui um bom controlo e relação com os alunos, sendo estes claramente mais difíceis de controlar, comparativamente com a minha turma de 10º ano, pelo que os exercícios propostos foram pensados com o dobro do tempo útil de prática, considerando os momentos de instrução e controlo da turma. Este conhecimento adveio da lecionação da turma de 7º ano na semana de professora a tempo inteiro, onde verifiquei que a instrução e reunião dos alunos era uma tarefa mais difícil e morosa do que estava habituada.

Como a aula não foi de 45 minutos, mas mais curta, não foi possível realizar todos os exercícios pensados, no entanto o tempo de prática decorreu com intensidade, tendo os alunos trabalhado os objetivos estabelecidos para a aula. O que tornou este momento especial foi o miminho que recebi da aluna com NEE no fim da aula (abraço), que me leva a refletir que é essencial desenvolver um trabalho ao nível psicomotor nestas idades e ter especial atenção na inclusão destas crianças que precisam de um acompanhamento específico para poderem acompanhar os seus colegas.

Segundo Palla e Castro (2004), atualmente acredita-se que crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas em todos os setores da educação, incluindo a EF. As autoras referem que o professor de EF é o principal agente facilitador do processo de ensino e aprendizagem de habilidades motoras dos alunos, com ou sem deficiência, em diferentes ambientes, pois enquanto ensina, o professor transmite também valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.

Existem diversos fatores que podem interferir nas atitudes dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência na escola regular como crenças, intenções, sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos e tendências a agir por conta de

experiências passadas (Fishbein, 1967, citado em Palla & Castro, 2004). O mesmo estudo revela ainda que a interação com alunos portadores de deficiência pode ser decisiva na prestação do professor, sendo que, professores com maior contacto com alunos com deficiência mostram atitudes mais favoráveis perante a inclusão dos mesmos face a professores que nunca lidaram com estes alunos (Tripp, French e Sherrill, 1995, citado em Palla & Castro, 2004).

Esta experiência será certamente decisiva no meu futuro profissional, pois além das minhas crenças, mostrou-me que estas crianças têm a capacidade de nos surpreender sempre pela positiva, demonstrando uma atitude e vontade imensa em aprender e ser aceites na sociedade, que a meu ver se torna cada vez mais aberta e apta para cuidar dos seus cidadãos.

### **3.3. Avaliar, observar e refletir**

A avaliação das aprendizagens deve ser entendida como um processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. As principais tarefas avaliativas têm lugar quando queremos saber o que os alunos estão aptos a aprender, se estão a alcançar os objetivos traçados, ou quando precisamos de verificar qual o grau de realização desses objetivos. “Qualquer que seja o objetivo da avaliação e as decisões daí decorrentes o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor e a objetividade possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas.” (Carvalho, 1994, p. 135).

A aferição dos critérios de avaliação, assume uma posição de destaque na consolidação do trabalho desenvolvido no seio de um grupo. Esta aferição não é só necessária quando pensamos na progressão dos alunos ao longo da sua formação, desde que integram o 1.º CEB até que alcançam o 12.º ano de escolaridade ou equivalente. Como é referido nos PNEF: “os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF”. Sousa (2012) afirma ainda que, só através da avaliação é que será possível promover o processo de ensino aprendizagem uma vez que os seus efeitos são decisivos para a sua regulação permitindo ao professor e ao aluno verificar a distância a que se encontram dos objetivos educativos.

A avaliação formativa é definida por Perrenoud (1992), citado em Carvalho (1994, p. 137), como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”.

“A avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem! Trata-se pois, de uma referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino aprendizagem.” (Carvalho, 1994, p. 137).

A avaliação inicial permite definir um ponto de partida, mas é através da avaliação formativa que se vai definindo o caminho a seguir com vista a alcançar o sucesso na disciplina. Assim, esta pode assumir um carácter contínuo, estando presente em todas as aulas de forma informal, ou um carácter formal e pontual (Carvalho, 1994). Na primeira vertente pretende-se fazer uma recolha de dados frequente que permita avaliar o desempenho dos alunos ao longo do tempo. Esta avaliação permite ao professor identificar as dificuldades dos alunos e definir estratégias para as ultrapassar, pois o professor avalia constantemente as respostas dadas pelo aluno às situações propostas, procurando uma adequação das mesmas. Além desta vertente, a avaliação formativa pode surgir também de forma pontual, quando se pretende avaliar as aprendizagens efetuadas num determinado período de tempo (unidade, etapa, etc.), com vista a reorganizar os objetivos de períodos seguintes.

“A qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos.” (Carvalho, 1994, p. 144). Segundo Allal (1986), citado em Carvalho (1994, p. 144), uma das estratégias para proceder à avaliação formativa passa por “precisar os aspetos da aprendizagem dos alunos que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha de informações”. Para tal, é preciso considerar um planeamento rigoroso dos momentos de avaliação em que são definidos focos de atenção, ou seja, identificar e planear momentos e situações que permitam a observação dos alunos na consecução dos critérios definidos como desejáveis no momento, recorrendo a um sistema de registo simples que permita a posterior análise dos dados recolhidos.

A validade das informações recolhidas está dependente do rigor com que é feita a observação, pois em EF esta é por excelência o instrumento da avaliação (Carvalho, 1994). Para realizar uma observação consistente e que resulte em informação útil, devemos, segundo Aranha (2007), passar por três fases distintas: a pré-observação, a observação e a pós-observação. A primeira refere-se a uma fase de preparação em que o docente deve fazer um plano de observação, ou seja, estipular a relação entre diferentes objetivos (gerais e específicos), antecipar as dificuldades dos alunos e pensar

em propostas de superação dessas mesmas dificuldades. Desta forma, quando chegar à fase seguinte, o professor vai saber exatamente o que observar em cada aluno. Na segunda fase, durante o momento de observação propriamente dito, o professor vai então recolher as informações que permitirão fazer a avaliação dos alunos. Nesta fase é essencial que se respeitem três princípios fundamentais: a objetividade – o professor deve ser transparente e rigoroso, sem se deixar influenciar por fatores externos, por exemplo, já ter ouvido falar desse aluno ou, deduzir que como o aluno tem facilidade num jogo desportivo coletivo tem sucesso também nos outros; a fidelidade – todos os professores devem observar a mesma situação aplicando os mesmos critérios; e a validade – os instrumentos utilizados na avaliação devem medir aquilo a que se propõem. A última fase da observação, a pós observação, respeita à análise dos dados recolhidos. É desta análise que resultam as informações importantes na regulação do processo de ensino aprendizagem. Deve-se ter em conta que nem toda a informação recolhida pode ser útil na regulação desse processo, e daí ser tão importante a realização de um plano prévio à observação (Mendes et al., 2012).

*“A escolha das situações de treino/aprendizagem em cada unidade de ensino faz-se de acordo com os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos considerados críticos na aprendizagem dos alunos. Sem prejuízo para os momentos formais de avaliação com propósitos adicionais, a avaliação contínua permitirá regular o grau de exigência das situações e os grupos na turma, adequando-os constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos.”* (Jacinto et al., 2001, p. 33).

De início foi complicado definir objetivos claros para as aulas que me permitissem focar a minha observação. Procurava recolher o máximo de informações em cada aula, fazendo um registo instantâneo dos critérios observados e refletindo/recordando a aula posteriormente, para completar essas informações. No entanto, dadas todas as preocupações inerentes à condução das aulas, esta reflexão traduzia-se essencialmente em dúvidas relativas aos dados recolhidos. Com a compreensão dos níveis de especificação e de que forma podia organizar melhor as aulas, para que estas constituíssem unidades de ensino, tornou-se mais fácil definir objetivos – poucos mas claros. Perceber que menos por vezes é mais ajudou imenso à recolha de informações úteis e com a prática da observação, a minha prestação enquanto professora pôde evoluir, permitindo-me não só observar mais, mas também intervir mais.

Ter dados reais sobre as aprendizagens dos alunos, permite ao professor verificar se o processo de ensino aprendizagem está adequado às necessidades dos mesmos, e



definir estratégias para o adequar quando tal não se verifique. Saber quais são os principais erros, dado que estes estão inerentes à aprendizagem, permite ao professor refletir acerca da gestão dos mesmos, considerando a sua transposição como verdadeiros objetivos (Carvalho, 1994).

*“John Dewey (...) reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.”*  
(Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 30-31).

Em 1987, Schon, citado por Oliveira e Serrazina (2002), refere que, o conhecimento emergente destas situações pode ser descrito, nalguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. De acordo com o autor, podem distinguir-se diferentes momentos de reflexão: reflexão durante a ação, reflexão após a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. É ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. Como refere Alarcão (1996), citado em Oliveira e Serrazina (2002), essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, desenvolvendo-se naturalmente quando percecionamos as ações de forma diferente. A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o que aconteceu, o que foi observado e que significado lhe foi atribuído e que outros significados se poderiam atribuir ao que aconteceu (Schon, 1992, citado em Oliveira & Serrazina, 2002). Esta é uma reflexão proativa orientada para a ação futura que ocorre quando se revisitam certos contextos, pois ajuda a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar o trabalho do profissional (Oliveira & Serrazina, 2002).

Estas reflexões começaram por ser pouco objetivas em termos de critérios, o que tornou um pouco lento o meu desenvolvimento e consequentemente o desenvolvimento da turma. Refletir sobre o meu desempenho foi-me permitindo identificar os aspetos – erros – em que devia atuar. Ir superando e corrigindo esses aspetos, permitiu-me começar a centrar a reflexão no desempenho dos alunos. Começou a existir uma análise mais focada das informações recolhidas, o que permitia orientar de forma mais acertada o processo de ensino aprendizagem dos alunos nas aulas seguintes. Definir um foco de

observação para cada aula foi determinante para esta objetivação, bem como, o debate conjunto sobre as ações desenvolvidas nas aulas.

Para as autoras Oliveira e Serrazina (2002) o debate reflexivo está no centro da reflexão sobre a prática. Estas conversas podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisão, compreensão e partilha de conhecimento e de experiências.

“A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.”  
(Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32).

### **3.4. Refletir sobre a diferença – Observação inter estagiários**

As observações inter-estagiários permitiram-me identificar e aprender com os erros e pontos fortes identificados nas minhas aulas e nas dos meus colegas, aumentando o meu conhecimento e capacidade de adaptação à realidade da minha turma. Por termos lecionado turmas bastante diferentes, a capacidade de adaptação foi favorecida, pois pudemos observar, debater e atuar em contextos diferentes, experimentando estratégias diversificadas no que respeita a estratégias de ensino, organização das aulas, gestão e controlo do clima e disciplina na aula, que decerto nos ajudarão num futuro profissional e pessoal.

Como já foi referido, o *feedback* foi o aspeto em que se verificou uma menor evolução no decorrer do estágio pedagógico. A observação e debate das aulas de diferentes turmas, com diferentes professores, podem constituir grandes momentos de aprendizagem para o estagiário na medida em que observa um conjunto de respostas por parte do aluno e do professor, que permitem analisar não só a eficácia dos *feedbacks* prestados, como perceber onde estes têm a sua maior incidência, ou seja, é possível observar os momentos em que os professores atuam, de que forma o fazem, e ainda, compreender componentes críticas das tarefas propostas e onde surgem os maiores erros ou quais os critérios considerados essenciais na persecução dos objetivos da aula ou da matéria. Contudo, em espaços amplos e com turmas numerosas, torna-se difícil ouvir os *feedbacks* que o professor fornece. Assim, se por um lado a observação e a análise das aulas inter-estagiários se mostrou benéfica e eficaz na resolução de

problemas ao nível da organização, planeamento e até condução das aulas, no que respeita à análise do *feedback*, estas observações mostraram-se pouco relevantes. Sem equipamento específico, tornou-se difícil acompanhar a prestação do professor ao longo das aulas, pelo que a análise deste aspeto esteve dependente da perceção do professor observado e dos observadores. O mesmo sucedeu com a observação de aulas de outros professores do GEF.

Todas as aulas lecionadas pelos professores estagiários ao longo do ano letivo, salvo raras exceções, foram observadas pelo grupo de estagiários e pela professora orientadora da escola, havendo também, pontualmente, a presença do professor orientador da faculdade. Em todas as aulas eram tomadas notas acerca do desempenho do professor, e por vezes da turma, que eram posteriormente discutidas, com vista a melhorar o desempenho do professor nas aulas seguintes. Não existindo um plano de observação, as informações discutidas foram-se tornando monótonas. Assim, com o intuito de aproveitar este valioso recurso, no início do segundo período letivo, procedeu-se à elaboração de um projeto de observação inter-estagiários onde foram definidas etapas de observação com diferentes objetivos, cujo intuito era permitir que os professores estagiários se ajudassem mutuamente identificando pontos fortes e fracos na prestação de cada um. Para tal, foi elaborada uma ficha de observação, na qual constavam aspetos como: organização da aula, controlo do tempo útil de prática, instrução, clima e disciplina, *feedback*, posicionamento, etc. Esta ficha foi de grande utilidade numa primeira fase, no entanto corrigidos estes pequenos aspetos, e tendo rotinas estabelecidas, o *feedback* surgia sempre como o “aspeto a melhorar” e a observação do mesmo sem recurso a instrumentos específicos não permitia uma análise precisa do mesmo. Podíamos identificar momentos em que o *feedback* devia estar presente e debater como os realizar, mas no momento – decorrer da aula – não podíamos avaliar o conteúdo dos *feedbacks* fornecidos ou a forma como tal era feito analisando a sua eficácia. Seria desejável e benéfica a utilização de câmara e microfone para proceder a uma análise rigorosa deste aspeto, dado este ser identificado por alguns professores estagiários como um dos aspectos em que surgem mais dificuldades.

### **3.5. Ser diretor de turma**

Segundo Roldão (1995) o papel de diretor de turma (DT) surge da necessidade de articular e coordenar os processos de desenvolvimento curricular dos alunos, sendo desse modo centrado em cada aluno. Assim, o DT assume-se como gestor do currículo dos alunos de uma mesma turma, sendo esse professor privilegiado pela relação com os

vários intervenientes no processo de ensino aprendizagem (alunos, famílias, professores). Esta função implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência enquanto responsáveis pela mesma, tal como estabelece a legislação referente aos Conselhos de turma. Compete ao Conselho adequar e reconstruir o currículo da turma mediante um desenvolvimento curricular gerido em conjunto. Trata-se de converter um currículo nacional uniforme num projeto curricular adequado a cada situação/contexto, integrador das várias componentes educativas da escola e centrado nas reais necessidades dos alunos.

Segundo a autora, a gestão do currículo envolve quatro dimensões: reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares, no entanto, antes de avançar para estes processos é essencial realizar uma análise de situação que deve contemplar a investigação e registo sistematizado do percurso e situação dos alunos e ser disponibilizado para consulta e discussão por parte do Conselho de turma. “O diretor de turma deverá, no âmbito das suas funções de gestor/coordenador, analisar com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os docentes refletirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da turma.” (Roldão, 1995, p. 12). No que respeita à reconstrução curricular não se verificaram necessidades excecionais, pelo que o currículo formal proposto a nível nacional foi o seguido pelos docentes para a turma. “A análise da situação da turma leva sempre à identificação de diferenças entre os alunos que é preciso considerar a nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. Pode o diretor de turma promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de se estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na aula.” (Roldão, 1995, p. 13). Com vista a corresponder às necessidades dos alunos, e compreendendo as diferenças entre estes, em algumas disciplinas procedeu-se à divisão horária dos apoios educativos. Quer isto dizer que, com base nas capacidades e necessidades educativas dos alunos, estes foram divididos em dois grupos de nível por forma a criar grupos mais pequenos, com diferentes objetivos de aprendizagem, privilegiando assim, um apoio educativo adequado ao nível dos alunos. Na disciplina de EF, este apoio passou pela cativação e encaminhamento dos alunos com mais dificuldades para os núcleos de desporto escolar, nos quais podiam beneficiar de um acompanhamento mais individualizado e assim progredir na respetiva matéria. “Também esta área (adequação curricular) requer uma gestão curricular que passa primeiramente pelas decisões do conselho de turma e pela gestão curricular do diretor de turma. Colocam-se questões de adequação do currículo face ao nível etário dos alunos

ou a situações de diferença cultural ou linguística, por exemplo.” (Roldão, 1995, p. 13). Na turma existiam três alunos oriundos de países estrangeiros, pelo que apesar de viverem em Portugal há alguns anos, ainda sentiam algumas dificuldades ao nível do Português. A estes alunos foi proposto que frequentassem a disciplina de Português língua não materna como complemento à sua formação, no entanto, e não sendo uma disciplina obrigatória no seu currículo, houve quem optasse por não o fazer. Esta foi a principal estratégia utilizada para garantir a adequação curricular. “Apesar de o sistema português ser essencialmente centralizado, existem ainda assim algumas áreas abertas, sem currículo formal estabelecido, onde se apela justamente à autonomia e capacidade criativa dos docentes.” (Roldão, 1995, p. 14). Ao longo do ano letivo a turma do 10ºE teve a oportunidade de participar em variadas conferências, bem como em visitas de estudo. Todos estes projetos foram aprovados em Conselho de turma, considerando-se que consistiam numa mais-valia no currículo dos alunos. Uma das visitas de estudo organizadas, realizou-se no âmbito da disciplina de EF, da qual falarei mais à frente.

O meu papel enquanto auxiliar na direção de turma foi muito bem aceite pela professora nesse cargo, que procurou desde o início do ano integrar-me nas funções do DT e colocar-me a par de todas as informações que lhe iam sendo transmitidas pelos intervenientes no processo educativo dos alunos da turma.

De forma a desenvolver as minhas funções enquanto DT, foi estipulado um horário semanal, durante o qual nos reuníamos para tratar os assuntos da turma. Estes passaram por: marcação e justificação de faltas; redação/organização de documentos; receção dos encarregados de educação, etc. Estes momentos serviam ainda para ficar a par da situação dos alunos, caso surgissem situações relevantes ou extraordinárias durante a semana e debater estratégias necessárias à resolução das mesmas. Este horário foi muito pertinente e essencial, sobretudo no que refere ao trabalho conjunto e à partilha de informações. Por ser professora de EF e estagiária, e passar a maior parte do meu tempo nos espaços desportivos, não era a mim que os alunos recorriam para tratar algum assunto relativo à direção de turma. Considero que tal também se deveu à grande disponibilidade da DT, pelo que os alunos não tiveram necessidade de recorrer a outro professor para tratar dos seus assuntos. No entanto, o mesmo sucedia com os outros professores do Conselho de turma. Por conhecerem e reconhecerem a DT, e por terem mais acesso à mesma, todos os assuntos relativos às outras disciplinas, além da EF, eram diretamente tratados com a DT, quer fosse formalmente, ou em muitos casos em conversas informais durante os intervalos. Por não partilhar a disciplina da DT, não me foi possível participar nalguns processos inerentes à direção de turma, nomeadamente, eleições e transmissão de informações para os alunos e/ou encarregados de educação. Ainda assim, foi-me possível assistir a estes processos através da minha colega

estagiária que partilhava a direção de turma com a professora orientadora, decorrendo os processos referidos nas aulas de EF.

Antes de cada Conselho de turma, os DT eram convocados para uma reunião. Nestas, eram abordados os tópicos a tratar nos respetivos Conselhos de turma, ajudando os DT a organizar as reuniões e a esclarecer eventuais dúvidas. Ao participar nestas reuniões, fiquei a conhecer um pouco melhor a estrutura organizativa da escola, identificando os órgãos ou professores a quem recorrer para resolver determinadas situações e os processos por trás da direção de turma, o que me permitiu mais facilmente ajudar na organização e preparação de documentos para os respetivos Conselhos de turma.

Além dos aspetos já abordados, os Conselhos de turma servem para discutir avaliações referentes a cada disciplina. Assim, nestes momentos é tomada consciência do percurso académico de cada aluno, tendo uma visão geral do seu desempenho e se este está a decorrer normalmente ou se por outro lado será preciso definir novas estratégias de atuação. O meu papel nestas reuniões nunca foi meramente passivo, no entanto, também nunca assumi a condução da reunião. O meu papel situou-se entre a professora de EF, no qual assumi as minhas funções de forma autónoma e proativa, e auxiliar da direção de turma, ajudando a distribuir ou redigir documentos e completando as informações da DT sempre que necessário.

Quanto à integração dos encarregados de educação (EE) na escola, estes dispunham do horário de atendimento semanal, e das reuniões de EE no início de cada período. A partir do segundo período letivo foram solicitados alguns atendimentos nos quais estive presente enquanto professora integrante da direção de turma. Nestas reuniões os EE mostraram-se essencialmente preocupados com o desempenho escolar dos seus educandos, procurando discutir estratégias com os professores com vista a alcançar os resultados pretendidos. Dada a minha inexperiência e falta de conhecimento acerca do funcionamento das outras disciplinas, a minha intervenção passou por sugerir estratégias no âmbito da EF, quando tal era solicitado de forma direta ou indireta. Quanto às reuniões com os EE da turma, procedi à organização das mesmas, bem como, dos documentos e apresentações necessários. Nestas, a minha intervenção foi um pouco mais ativa comparativamente aos Conselhos de turma, talvez por ter um maior conhecimento das informações a transmitir e ter feito parte de alguns processos, nomeadamente, caracterização da turma, lançamento de avaliações e preparação da visita de estudo de EF.

Apesar de os EE reconhecerem o meu papel na direção de turma integrando-me nos assuntos discutidos com a DT, notei que estes solicitavam a minha atenção individual para discutir assuntos diretamente relacionados com a disciplina de EF. Apesar de me

agradar esse reconhecimento enquanto professora de EF da turma, e aquela que procuravam para debater esses assuntos, estas atitudes demonstraram em simultâneo que o meu papel na direção de turma não era tão reconhecido como suposto e necessário a uma direção de turma autónoma. Ainda assim, não identifico este aspeto como negativo, porque compreendo o benefício da turma em ter a respetiva professora como diretora de turma, e a sua atuação foi bastante benéfica na minha formação pessoal e profissional.

Considero-a uma boa diretora de turma na medida em que conseguiu manter os pais e EE presentes na vida escolar dos filhos, e isto é muito bom, não só para o acompanhamento dos alunos em casa, mas porque sempre que necessário os pais também podem ajudar os professores da escola a encontrar estratégias para lidar com os alunos.

*“ (...) nesta relação, a criança, o adolescente ou jovem, é o elo de ligação e ponto de comum interesse para a ação da escola, da família e da comunidade. Consequentemente, dela devem partir, e para ela devem convergir todas as intenções e ações. Contudo, essa convergência deve ser desenvolvida sempre no quadro do conhecimento e reconhecimento da diferenciação de lugares que ocupa, em cada uma destas instâncias educativas. Só nesta perspetiva multidimensional do seu papel social, e no respeito pelas especificidades de cada um destes contextos educativos, será possível promover de forma positiva e produtiva um clima de trabalho colaborativo.” (Martins & Sarmento, 2012, p. 154)*

O conhecimento das funções associadas à direção de turma foi essencial para planear e conduzir com sucesso as aulas de EF, procurando construir um currículo adequado a cada aluno e à turma. No decorrer do ano letivo senti que, tal como dei, também recebi o apoio dos outros professores na construção do currículo educativo da turma. Da mesma forma, os pais e EE mostraram-se sempre interessados e dispostos a ajudar na educação dos alunos, respeitando a sua posição e a dos professores no processo educativo dos alunos, o que culminou, a meu ver, num processo educativo bem sucedido.

## **4. Ser professora na Escola**

A educação dos alunos não se restringe às aprendizagens efetuadas na sala de aula. Ao assumir uma concepção sociocrítica do ensino, devemos encarar a escola enquanto contexto único de socialização, onde a inovação e a transformação cultural tomam o seu lugar. Assim, o professor assume um papel muito mais vasto do que apenas a docência da sua disciplina. Este deve assumir o contexto escolar e a integração em grupos disciplinares como fatores importantes no desenvolvimento dos alunos enquanto membros de uma sociedade que se quer ativa.

Este capítulo pretende refletir as funções docentes desempenhadas ao longo do estágio pedagógico, além do ensino da EF. É importante referir que, apesar de comporem um capítulo distinto, também as ações aqui desenvolvidas tiveram como objetivo a melhoria do ensino da EF e a consideração pela turma. No entanto, estando inserido numa escola, o professor não se pode restringir às turmas que leciona, devendo procurar, sempre, adequar a sua prestação ao contexto e comunidade escolar em que está inserido.

Como tal, de seguida serão descritas e refletidas as atividades desenvolvidas enquanto docente do GEF; docente do Conselho de turma; professora de um núcleo de Desporto Escolar (DE); e membro de um grupo de investigação, sendo abordadas as áreas 2 e 3 identificadas no Guia de Estágio Pedagógico, “Investigação e Inovação Pedagógica” e “Participação na Escola”, respetivamente.

### **4.1. Atividades do grupo e da escola**

Tendo a escola a responsabilidade de formar cidadãos ativos, torna-se importante garantir uma oferta formativa vasta e rica em conhecimentos, que permitam o desenvolvimento das possibilidades de cada um. Assim, enquanto professora de EF integrante em grupos disciplinares, procurei desenvolver, no decorrer do estágio pedagógico, atividades que considero importantes no currículo educativo dos alunos. Estas funções serão abordadas de seguida enquanto professora de um GEF e professora de um Conselho de turma.



### *Professora do GEF*

Enquanto professora inserida num grupo de trabalho, ao longo do ano letivo pude participar na organização e implementação de diversas atividades desportivas. Entre elas estiveram o corta mato escolar e o “concelhio”, o torneio de basquetebol 3x3 e o torneio de futebol 5x5, nos quais a minha participação ocorreu ao nível da implementação prática, não tendo estado envolvida no planeamento e organização dos mesmos. À responsabilidade integral dos estagiários ficaram o planeamento e organização dos torneios: Mega sprinter, Mega salto, Salto em altura e Voleibol 4x4.

Começar por participar apenas na implementação das atividades permitiu-nos ser integrados num grupo de trabalho com funções definidas, em que pudemos perceber as ações necessárias à organização da atividade sem, no entanto, estarmos responsáveis por essa tarefa. Esta experiência permitiu-nos que, chegada a nossa vez de organizar uma atividade, estivéssemos mais alerta acerca das questões a tratar e preparados para resolver eventuais problemas.

No guia de estágio é-nos pedido que organizemos e implementemos uma atividade ajustada às necessidades da escola. Os torneios relacionados ao atletismo não eram uma prática da escola, tendo sido propostos pelos estagiários. Esta proposta surgiu da formação dos professores estagiários e das necessidades identificadas pelos alunos. Apesar de corresponder à vertente da inovação, estes torneios, dadas as suas dimensões reduzidas, não proporcionaram momentos extraordinários de organização. Assim, ficámos também encarregues de organizar o torneio de Voleibol, pois este, além de ser tradição na escola, envolve a participação de grande parte da comunidade escolar, sendo um torneio inter turmas numa matéria coletiva. A organização deste torneio envolveu a elaboração de documentos, divulgação, calendarização dos jogos, re-calendarização dos jogos, organização do grupo de trabalho (distribuição de funções, escalonamento), justificação de faltas, etc.. Uma atividade destas dimensões, em que existe um período de tempo prolongado dedicado à mesma, exige a colaboração dos professores da escola, uma vez que pressupõe a utilização do tempo de aula dedicado a outras disciplinas. Para tal, foi essencial iniciar o planeamento do torneio com antecedência e fazer uma boa divulgação do mesmo. Essa antecedência permitiu fazer a calendarização dos jogos, considerando os compromissos de cada turma, e garantindo a maior comparência nos jogos. Este torneio implicou ainda, uma forte capacidade de liderança, uma vez que nos dias do torneio, os estagiários como responsáveis pela

atividade, deviam gerir os restantes professores e ainda resolver as questões que surgissem, assegurando o pleno funcionamento do mesmo.

Além da experiência organizativa, estes torneios mostraram-se momentos importantes na medida em que permitiram um maior contacto com os outros professores do departamento, bem como, o envolvimento em atividades para a comunidade escolar com uma visibilidade muito maior a nível de escola ou de agrupamento. Estes eventos desportivos permitem ainda o trabalho conjunto com outros professores do agrupamento de escolas, que nos abrem horizontes em termos de aprendizagem e novos níveis organizativos.

Todas as atividades desenvolvidas nesta área (Participação na escola) careceram de reflexão e avaliação onde foi feita uma análise crítica de todo o processo (organização, divulgação e implementação) e onde são feitas sugestões com vista a melhorar os eventos reportados em anos seguintes.

#### *Professora do Conselho de turma*

Como referido atrás, o Conselho de turma tem a seu cargo a construção do currículo educativo dos alunos, sendo da responsabilidade de cada professor avaliar as necessidades da sua disciplina (Roldão, 1995).

No decorrer do ano letivo tive a oportunidade de acompanhar os alunos numa visita de estudo a Aveiro. Esta desenvolveu-se no âmbito da Biologia e o meu papel passou simplesmente por acompanhar os alunos. Além da disponibilidade física para acompanhar os alunos nesta atividade, o objetivo da minha presença era observar o comportamento dos alunos numa atividade fora da escola e fomentar o bom relacionamento entre professor e alunos.

Atendendo agora ao currículo dos alunos na disciplina de EF, e considerando os pontos em que este era subdesenvolvido, ponderei o planeamento de uma visita de estudo no âmbito da disciplina. No entanto, tendo consciência do estatuto que a disciplina detém no currículo dos alunos e da sua importância perante os professores das outras disciplinas curriculares, considerei pertinente envolver outra área disciplinar. Desta forma, poderia obter apoio do Conselho de turma mais facilmente, e proporcionar um maior desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Sendo licenciada em Desporto de Natureza e verificando a sua grande ausência no currículo dos alunos, a minha ideia passou imediatamente por colocar a turma em contacto com atividades exteriores. “Na perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem estar: (...) Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas

das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de: (...) atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica.” (Jacinto et al., 2001, p. 10).

Estudos e entidades (Marivoet, 1998, citado em Fernandes & Pereira, 2006; OMS) referem que a prática desportiva em idades adultas passa pela aquisição de hábitos desportivos/prática de atividade física em crianças e jovens. É também sabido que, a prática de atividade física regular está intimamente ligada ao desenvolvimento de estilos de vida saudáveis, recomendando a OMS que se proceda a 60 minutos de atividade física diária, moderada ou intensa, entre os 5 e os 17 anos, podendo esta desenvolver-se através de brincadeiras, jogos, desporto, locomoções, recreação, EF, atividades familiares ou comunitárias. Entre os 18 e os 64 anos de idade, as recomendações passam por realizar 150 minutos de atividade aeróbica moderada ou 75 minutos de atividade aeróbica intensa, sendo este tempo considerado em locomoções, ocupação (trabalho), serviços domésticos, desporto, jogos ou exercício planeado, devendo este decorrer preferencialmente na companhia da família ou amigos, ou inserido num grupo.

Sendo a escola o contexto onde os jovens passam grande parte do seu tempo, incluindo os recreios, torna-se fundamental proporcionar condições que permitam o desenvolvimento físico e saudável dos jovens e a aquisição do gosto por essas práticas. Verifica-se assim, um paralelismo entre as práticas da aula de EF e a atividade física extra escolar, uma vez que a primeira pretende levar ao desenvolvimento da segunda.

Importa então, proporcionar um currículo vasto e diferenciado que permita aos jovens o contacto com várias possibilidades, levando-os a escolher a melhor forma na construção de hábitos de vida ativos e saudáveis. O problema deste paralelismo, tal como verifiquei no decorrer do ano letivo, é que o currículo dos alunos é muitas vezes composto por atividades institucionalizadas e/ou de competição, levando posteriormente à integração dos jovens em associações e/ou clubes desportivos. Considero esta fase de extrema importância na vida dos jovens, pois a competição, seja com outros ou com o próprio, é o que nos faz evoluir e superar limites, no entanto, o desporto institucionalizado também tende a fazer uma seleção dos mais aptos com o passar do tempo, sendo um dos motivos para o abandono desportivo na adolescência e aproximação à idade adulta.

De entre as razões mais identificadas para não praticar atividade física (Fernandes & Pereira, 2006) estão: falta de tempo, incompatibilidade horária, os pais não podem levar e não ter nenhum colega que o acompanhe. Também para os adultos a falta de tempo se apresenta como a principal razão para não praticar atividade física. É então necessário encontrar alternativas ao desporto de competição, com horários rígidos, e que implique esperar pelos filhos.

Na minha perspetiva, o desporto de natureza apresenta todas estas vantagens. Além de promover o contacto com a natureza e o respeito pela mesma, consiste em atividades passíveis de se realizarem em família sem, no entanto, descartarem a hipótese de competição, caracterizando-se por horários flexíveis, bem como, uma multiplicidade de atividades que se podem conjugar.

“A sociedade contemporânea é cada vez mais controlada e monótona. Esta situação faz com que o risco e a aventura passem a ser uma necessidade na vida do cidadão. As atividades ao ar livre, têm uma componente de incerteza e imprevisibilidade, tornando-se assim particularmente especiais” (Betrán, 1999, citado em Sousa, 2007, p. 4).

Torna-se então, necessário introduzir estas atividades na vida dos jovens, e onde, melhor que as aulas de EF para o fazer? É claro que planejar e organizar atividades ao ar livre ou em contacto com a natureza implica realizar deslocações para fora do recinto escolar, pelo que se percebe que estas não tenham uma incidência tão grande como outras atividades. Assim, organizar uma visita de estudo, em que os alunos pudessem experienciar novas atividades, e adquirir conhecimentos práticos para o desenvolvimento autónomo de atividades ao ar livre, foi a opção tomada para integrar estas aprendizagens no currículo dos alunos.

A visita de estudo, a realizar no Concelho de Sesimbra, era composta por um percurso pedestre no Cabo Espichel, onde os alunos observariam fenómenos geológicos, como a mudança de eras, formações rochosas e vestígios da presença de dinossauros, conhecendo ainda a vertente cultural e religiosa associada aos fatos históricos e científicos presentes no local; e uma atividade de *coasteering* – percurso pela linha da costa utilizando diferentes técnicas de progressão (caminhada, escalada, rappel, slide, saltos para a água e natação).

Para proceder à organização desta atividade foi elaborado um projeto para a mesma. Neste foi feito um enquadramento da atividade, definidos objetivos, bem como os passos a seguir no planeamento e implementação da mesma. A atividade foi apresentada em primeiro lugar à professora orientadora e de seguida ao Conselho de turma. Após a sua aprovação, fiz a proposta aos alunos que se mostraram interessados e motivados em participar, não só por ser mais uma saída da escola, mas pela oportunidade de experimentarem uma atividade nova, que envolvia o contacto com a natureza e a superação de riscos.

Dada a especificidade da atividade, nomeadamente, do *coasteering*, considerei pertinente redigir um documento a apresentar a atividade aos EE. Este documento,

juntamente com os panfletos das atividades (percurso pedestre e *coasteering*) foi encaminhado via email para o delegado e sub delegado da turma, para fazerem chegar aos colegas, e aos representantes dos EE, para fazerem chegar aos restantes EE. A visita de estudo foi ainda apresentada e debatida na última reunião de pais e EE, que decorreu no início do terceiro período letivo, com vista a esclarecer eventuais dúvidas e conseguir apoios para a realização da mesma.

Foram feitos todos os contactos, nomeadamente, com a empresa que monitorizaria o *coasteering*, com o professor que guiaria o percurso pedestre, com os bombeiros voluntários e com a junta de freguesia (para cedência de transportes). Foram ainda preenchidos e entregues todos os requisitos e abordadas todas as questões de segurança, com vista a garantir a minimização dos riscos inerentes a uma saída da escola.

O planeamento e desenvolvimento da visita de estudo a Sesimbra, foram um momento muito importante no desenrolar do meu ano letivo. Não só por ser uma atividade pensada e preparada por mim, que alargou a minha experiência organizativa, mas também por me ter permitido transmitir aos alunos experiências extra curriculares que são na minha opinião de grande importância para o desenvolvimento dos jovens alunos enquanto futuros adultos e desejavelmente pessoas fisicamente ativas. A superação de medos, a experimentação de novas experiências motoras, bem como, a participação numa nova atividade física que colocou os jovens em contacto com a natureza, aumentando não só o seu conhecimento sobre determinadas áreas geográficas e matérias letivas, mas também a sua consciência ecológica, respeitando o espaço envolvente, tornaram a visita de estudo num momento de aprendizagem e convivência importantes para os alunos, para mim e para a nossa relação.

## **4.2. Desporto Escolar**

“O DE é um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades das escolas e coordenadas no âmbito do sistema educativo. (...) deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o

ensino, o treino, a recreação e a competição” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 2).

O DE tem como missão “proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 8). Assim, pretende contribuir no combate ao insucesso e abandono escolar promovendo a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática das atividades físicas e desportivas oferecidas em cada escola. Este pretende ainda, o desenvolvimento desportivo a nível nacional.

A minha prestação ao nível do DE, no referente ano letivo, recaiu sobre a modalidade de voleibol. A escolha do núcleo a acompanhar ao longo do ano, Voleibol Feminino, deveu-se ao meu conhecimento da matéria. Por ter sido federada em voleibol durante alguns anos, achei que a minha experiência podia ser uma mais valia para os alunos que integraram o núcleo de Voleibol, podendo eu desenvolver as minhas capacidades ao nível do treino desportivo. No entanto, após o primeiro período verifiquei que existiam algumas diferenças no que respeita aos objetivos do desporto federado e do desporto escolar. Também pude verificar que estas diferenças se faziam sentir essencialmente na ESAD, não tendo necessariamente de existir noutras escolas.

Enquanto o desporto federado procura a perfeição com vista à competição, no desporto escolar verifiquei uma maior preocupação em incluir o maior número de alunos e ajudá-los a evoluir nas suas aprendizagens. Não descartando a competição, e estando esta presente nos encontros inter escolas, o principal objetivo dos treinos de desporto escolar não era formar uma equipa competitiva, mas sim incluir o máximo de alunos que desejassem ocupar os seus tempos livres e/ou evoluir na matéria. Desta forma, estes treinos eram muitas vezes visitados por alunos a cumprir o PRA (Plano de Recuperação de Aprendizagens).

Por não haver uma exigência competitiva considerável, poucos alunos frequentavam regularmente os treinos, pois como referi estes eram entendidos como uma ocupação do tempo livre, havendo uma grande rotação de alunos a cada semana. Desta forma, não foi possível realizar um planeamento com objetivos concretos para o ano letivo o que, de início, me confundiu acerca da postura e trabalho a desenvolver no núcleo.

Para facilitar a compreensão do trabalho a desenvolver, no início do segundo período foi elaborado um projeto de acompanhamento do desporto escolar. Procurei fazer uma caracterização do núcleo com base nas informações que tinha e recorrendo à

ajuda da professora responsável pelo mesmo, organizei uma estrutura de treino. Esta era uma estrutura global que passava por: aquecimento, treino específico e jogo. Não era possível fazer um planeamento mais específico a longo prazo, porque não conseguíamos prever a adesão ao treino, e apesar de em cada sessão, se identificarem as dificuldades dos alunos, não sabendo quando estes iriam aparecer não era possível planear como atuar.

Assim, o planeamento dos treinos de voleibol passava por uma breve discussão com a professora responsável pelo núcleo onde se definia um tema para o treino seguinte. Cada uma de nós devia pensar em exercícios relacionados com o mesmo, para posteriormente se aplicarem e debaterem. Esta estratégia ajudou-me a compreender a adequação dos exercícios aos objetivos do treino e a perceber como adaptá-los aos alunos presentes, no entanto, nunca consegui ter o controlo destes treinos, pois não estava claro a organização ou sequencialidade que cada treino iria tomar.

No primeiro período cingi-me a uma participação auxiliar, ou seja, não estava integrada no planeamento dos treinos, participando apenas ao nível do *feedback* individual ou em grupo. Com o passar do tempo e compreensão das lógicas organizativas, comecei a partilhar a condução dos treinos e por fim, fazia a condução integral dos mesmos sendo auxiliada pela professora ou em total autonomia.

Nesta última fase, como seria eu a conduzir todo o treino, escolhia um tema, considerando as necessidades gerais dos alunos e organizava exercícios flexíveis, sabendo que estes seriam sempre passíveis de ser rapidamente alterados.

Apesar de estar integrada no núcleo de voleibol feminino, os treinos eram abertos a ambos os géneros de forma a proporcionar mais tempo de prática e compatibilidade horária, pelo que existiam dois treinos semanais ainda que eu só estivesse presente num. Este foi outro aspeto que de início me confundiu, pois não havia uma ligação entre os dois treinos, sendo estes ministrados por professoras diferentes.

Os treinos eram realizados no Pavilhão A, devido às condições que este oferecia. Além de permitir a montagem de três campos reduzidos, e um central de medidas oficiais, este era o pavilhão mais alto. No entanto, esta altura verificou-se insuficiente para uma prática de qualidade da modalidade, colocando por vezes em risco a segurança dos alunos (quer nos treinos de DE, quer nas aulas de EF). A presença de lâmpadas nos tetos, com fraca proteção, levava a que estas se partissem com alguma frequência caindo os vidros para o meio do campo e possivelmente para cima dos alunos. Apesar de já todos os alunos e professores saberem como agir, esta situação carece de intervenção urgente.

Ao longo do ano ocorreram três encontros entre escolas e equipas de voleibol feminino. Dois deles foram organizados na nossa escola e um na E.S. de Camões. Para

este último apenas foi necessário deslocarmo-nos ao local com a equipa, para os dois primeiros, foi necessário garantir a disponibilidade dos pavilhões, a presença de uma funcionária que gerisse o funcionamento dos balneários e preparar os espaços e materiais de jogo (fichas, sorteios) para receber as equipas.

No primeiro encontro acabei por jogar na equipa feminina por termos perdido os jogos por falta de comparência. Uma vez que não estávamos a disputar a vitória, este tornou-se um momento de aprendizagem e de convívio importante para as alunas e para mim, tendo considerado que seria uma maior ajuda integrando a equipa.

No segundo encontro, a professora responsável indicou-me que fosse eu a assumir a equipa, falando com as alunas e preparando as formações para cada jogo. Assumi o meu papel, mas a professora esteve sempre atenta e ajudou-me completando as informações que eram transmitidas às alunas e motivando-as para os jogos.

Já no terceiro encontro, assumi totalmente a equipa, tendo tratado de tudo sem ser necessária a intervenção da professora. Senti que neste estava muito mais à vontade para falar e observar as alunas, algo que fui treinando e que também se verificava na minha prestação nas aulas de EF da minha turma.

No fim do ano letivo, e uma vez que não existiram encontros entre escolas no terceiro período, decidimos organizar um jogo entre pais e filhos. Foi escolhida uma data e divulgada aos alunos para que convidassem os seus pais e familiares a participar no jogo. Este, como os restantes encontros, decorreu num sábado de manhã e contou com a participação de 8 alunos e 8 familiares além das professoras do núcleo.

Este foi um momento importante para a relação familiar dos alunos, que permitiu também aos familiares além do tempo despendido em família conhecerem o ambiente escolar dos alunos e sentirem-se bem vindos ao mesmo, o que pode tornar a sua relação com a escola mais produtiva de futuro.

Ao partilharem finalidades no que respeita ao desenvolvimento do educando e que passam pela potencialização das suas capacidades, promoção da sua socialização e autonomia/individualização, estas duas instituições (família e escola) não podem ignorar-se. Pelo contrário, devem tentar encontrar e desenvolver estratégias educativas convergentes que permitam uma verdadeira relação coeducativa (Sousa & Sarmiento, 2009). Ao mostrar aos familiares o ambiente escolar dos educandos, e partilhando com os mesmos o espaço escola, esperamos poder contribuir para o objetivo da educação partilhada.

O facto de só lecionarmos uma turma pode fechar-nos um pouco em relação à escola e aos alunos, pois um ano numa escola passa a correr, e não existem muitas oportunidades para ter contacto com um grande número de alunos. Nesse aspeto considero que o núcleo de voleibol foi essencial. Além de me promover enquanto



professora pelos conhecimentos adquiridos, ao nível da matéria, da condução dos treinos, da participação e organização dos encontros e estar responsável por um grupo de alunos dentro e fora da escola, fez com que os alunos me reconhecessem enquanto professora, o que é bom para a nossa auto estima, mas também para sabermos tomar atitudes e ter o controlo das situações quando necessário.

A condução dos treinos de voleibol foi também muito importante para o bom planeamento e condução das minhas aulas de EF. O facto de ter que lidar com diferentes alunos (turmas, faixas etárias, personalidades, interesses) fez com que aprendesse a adaptar-me à população com que lido, e trouxe-me experiências que de outra forma não teria vivido. Todas elas me ajudaram enquanto professora e especialmente enquanto pessoa.

Por ser uma matéria com que lido diariamente, ter tempo para aprofundá-la junto de tantos alunos com necessidades e prestações diferentes, fez com que desenvolvesse o meu foco atencional, tendo que recolher diversas informações e atuar sobre elas, umas vezes de imediato, outras recordando dados recolhidos em treinos anteriores, o que ajudou a focar a minha observação nas aulas de EF, e a ser capaz de recolher informações objetivas recordando-as mais tarde sobre os meus alunos.

### **4.3. Projeto de Investigação-Ação**

O desenvolvimento de um projeto de investigação-ação encontra-se inserido na área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica, definido pelo Guia de Estágio Pedagógico (2014). Esta tarefa deve permitir ao estagiário desenvolver competências relacionadas com a participação em projetos de investigação-ação e potenciar a inovação profissional ao longo da carreira docente. Este estudo deve ainda estar inserido na comunidade escolar, em que se desenrola o estágio pedagógico, consistindo num contributo do estagiário ao desenvolvimento da mesma.

Foi a partir da dificuldade em definir critérios válidos e adequados à comunidade escolar, por não haver a prática da avaliação inicial por parte dos professores do grupo de EF, que surgiu o tema de estudo para o projeto de investigação-ação. Enquanto núcleo de estágio sentimos dificuldade em compreender os níveis de especificação e adaptá-los à realidade escolar, para que não perdessem a sua validade enquanto medida, mas também para que permitissem o desenvolvimento/progressão dos alunos ao longo dos anos. Para isto, seria necessário e essencial que todos os professores realizassem junto das suas turmas um período de avaliação inicial, em que seriam

recolhidos dados concretos, pois os professores têm a experiência necessária para ajudar na definição dos critérios de avaliação e nas situações de aprendizagem em que estes se podem observar, não esquecendo as progressões necessárias à aquisição das habilidades e, a partir desses dados, fazer uma conferência curricular em que os resultados seriam comparados e assim seriam elaborados objetivos anuais e plurianuais. Realizar uma conferência curricular com dados recolhidos da pouca experiência que tínhamos enquanto professores estagiários e não existindo essa prática por parte da professora orientadora, revelou-se um processo desajustado e demasiado prolongado no tempo.

Na primeira reunião do DEF, que ocorreu antes do início das aulas, foram debatidos os critérios de avaliação para o ano letivo a iniciar. No ano anterior a classificação dos alunos era feita segundo a fórmula: 70% Atividades Físicas (55% Matérias + 15% Atitudes e Valores) + 20% Aptidão Física + 10% Conhecimentos. Para este ano letivo, com o objetivo de controlar algumas classificações, devido, sobretudo, aos problemas comportamentais que se verificam no ensino básico, a fórmula passou para: 70% Atividades Físicas (40% Matérias + 30% Atitudes e Valores) + 20% Aptidão Física + 10% Conhecimentos. Questionámos o porquê de se atribuir tanta importância às atitudes e valores, pois se já era muito ter 15%, passar para o dobro parecia-nos impensável. Os professores, essencialmente do ensino básico, explicaram que aumentando a componente das atitudes era uma forma de conseguir controlar os alunos pois o seu comportamento teria muito peso na classificação da disciplina e este verificava-se como o maior problema desta faixa etária. Assim, se um aluno comparecesse nos dias de avaliação e conseguisse fazer tudo bem, mas no resto do ano apenas estivesse a perturbar o funcionamento das aulas, não conseguiria ter uma classificação positiva. Ao observarmos as aulas da professora orientadora, que tem duas turmas dos cursos de educação e formação e formação vocacional, percebemos o que os professores queriam dizer com a valorização dos comportamentos. Realmente, apenas cerca de metade dos alunos comparecem na aula equipados, e apenas dois ou três, vêm com disposição para fazer a aula ou aprender algo. Conversámos com a orientadora que nos explicou um pouco a história desses alunos, quem eram, de onde vinham, quais os seus objetivos, e percebemos que existia ali um grande problema, no entanto, compreendendo e aplicando os níveis de especificação apresentados nos PNEF, tal situação não teria de ser controlada como um elemento individual.

Como referido atrás, quando chegámos à escola deparámo-nos com a necessidade de realizar um protocolo de avaliação inicial. Na altura conversámos com a orientadora, que nos forneceu todos os documentos da escola relativamente a critérios de avaliação. Também na reunião do departamento, e já com essa ideia da orientadora,

percebemos que há pouco tempo tinham sido definidos critérios de avaliação em conjunto, numa tentativa de uniformizar a atuação de todos os professores do departamento, pois apesar de existir um documento com critérios de avaliação que é apresentado todos os anos ao Conselho pedagógico, este acabava por não servir de referência para todos os professores do grupo. No entanto, apesar desta tentativa de uniformização do documento – dizendo respeito nomeadamente aos níveis de especificação, pois pretendia ter como base os PNEF, para seguir assim as indicações nacionais, – verificámos que cada professor continuava a orientar-se por si próprio, definindo se um aluno cumpre os critérios que considera necessários ou não. Desta forma não se verificava a utilização dos níveis de especificação, pois era atribuída uma classificação numérica a cada matéria, das quais a média corresponderia à classificação final do aluno na disciplina.

Com estas informações começámos a questionar se haveria coerência na avaliação dos alunos, pois cada professor se regulava pelos seus próprios critérios. Surgiu então o tema da avaliação como: “Haverá coerência na atribuição de classificações por parte de diferentes professores?”. Fomos alertados pelos orientadores para o facto de este título poder ferir suscetibilidades, uma vez que se trata de inquirir métodos de trabalho de alguns professores em concreto. Alertados para esse problema, e conscientes do objetivo do estudo, chegámos então ao tema: “Diferentes professores, diferentes avaliações? – Com que critérios se avaliam as aprendizagens dos alunos?”.

Considerar o tema da avaliação e respetivo trabalho dos professores para o desenvolvimento do nosso estudo, revelou-se várias vezes um tema delicado, em que bastava esquecer o objetivo do estudo para incorrer numa análise crítica ao trabalho dos mesmos.

O primeiro passo, depois de definido o tema da avaliação, foi tornar bem claro qual era o objetivo do estudo para garantir que todas as decisões tomadas e procedimentos seguidos nos levariam à recolha de informações úteis ao tratamento do problema e aclaração dos objetivos do estudo. Definimos então como problema, a “Aferição de critérios de avaliação”, “Os critérios de avaliação definidos para a área das atividades físicas são adequados à comunidade escolar e claros para todos professores, sendo aplicados de igual forma pelos mesmos?”, “De que forma se traduz a atual utilização dos critérios de avaliação na classificação dos alunos?” e os nossos objetivos consistiam em: mostrar aos professores a realidade dos processos avaliativos utilizados pelo grupo e como resultavam as classificações dos alunos a partir desses mesmos processos; de que forma se podem avaliar os alunos, com critérios aferidos e regulados pelos PNEF e em que classificações esse processo se traduz; e ainda, fazer com que

fossem os próprios professores a perceber quais as vantagens/desvantagens que advêm de um e de outro processo.

A literatura deste tema assenta na importância da avaliação para a estruturação do processo de ensino aprendizagem, sendo destacados os vários processos essenciais à orientação, regulação e classificação das aprendizagens. Para isto importa também, referir a importância da observação e do treino da mesma, pois essa é a principal ferramenta da avaliação. É através da observação que recolhemos os dados avaliativos e apesar de duas pessoas, observarem, indiscutivelmente, de formas diferentes (Carvalho, 1994), existem métodos para tentar reduzir ao mínimo esta diferença. Assim, torna-se essencial definir critérios (Ferraz, et al., 1994) que permitam um foco da observação, fazendo regularmente uma atualização/adaptação dos mesmos (Barbosa & Alaiz, 1994), para garantir que estes são adequados à comunidade escolar e que há aferição dos critérios dentro do grupo de EF (Comédias, 2005). Só dessa forma, as diferenças intra observador, bem como inter observador, serão reduzidas garantindo um processo de avaliação coerente por parte de todos os professores (Mendes et al., 2012). Importa também referir a importância do trabalho em equipa, pois a partilha de experiências e o debate das mesmas são sempre processos de aprendizagem, que garantem a produção de conhecimentos que ajudarão ao desenvolvimento de um trabalho bem sucedido.

Quanto à metodologia a utilizar, o orientador da faculdade, sugeriu que seria interessante fazer um vídeo com uma situação de aprendizagem e pedir aos vários professores de forma individual que avaliassem os alunos filmados. Uma vez que estamos todos a ver a mesma situação com os mesmos alunos, deveríamos conseguir ver todos os mesmos critérios, ou pelo menos critérios semelhantes, e havendo critérios de avaliação definidos para a disciplina de EF, também a classificação dos alunos deveria ser igual ou semelhante. Conscientes dos resultados esperados como ideais, mas também da falta de aferição dos critérios de avaliação respeitantes à área das atividades físicas que se verificava dentro do departamento, procedemos à elaboração de dois vídeos. Para isto contámos com a colaboração de alguns alunos, escolhidos devido às suas capacidades e desempenhos em aula, e filmámos 4 alunos em situação de avaliação de Ginástica de solo e 8 alunos em situação de avaliação de Voleibol. Estas situações de avaliação foram definidas segundo os PNEF, e os critérios de avaliação criados no PAI, pelo núcleo de estágio no início do ano letivo, para garantir a validade dos mesmos na recolha de dados.

Foram então, combinadas sessões individuais com os professores, onde numa primeira fase estes procederam à avaliação dos alunos identificados nos vídeos consoante o processo avaliativo que utilizavam nas suas aulas, e numa segunda, onde cada professor observou os mesmos vídeos e procedeu à avaliação dos mesmos alunos

segundo critérios de avaliação previamente definidos pelo núcleo de estágio e entregues com antecedência a cada professor. No fim da segunda fase de visualizações, os professores foram questionados sobre qual dos processos tinham considerado mais fácil e porquê. Em ambas as fases foram fornecidas aos professores fichas de registo, que permitiram uma recolha de informações práticas e de forma organizada, embora muitos professores, na primeira sessão tenham optado por utilizar as suas próprias fichas de registo, tendo explicado de que forma procediam à avaliação dos alunos e que critérios consideravam nessa avaliação. Como referido, o objetivo era proporcionar aos professores dois processos avaliativos distintos, o seu, e um aferido para o grupo, ainda que, como explicámos aos professores, esta aferição apenas signifique critérios iguais para todos os professores mas que podem não estar adequados à realidade da escola, o que foi um dos aspetos que levou à divergência de considerações dos critérios aceites por cada professor.

Quanto ao tratamento dos dados, foi feito um tratamento estatístico, utilizando o programa *SPSS* v.22, no qual, através da estatística descritiva foram comparadas as classificações atribuídas aos alunos em ambas as fases de visualizações; verificou-se ainda, um desvio padrão considerável no que respeita à primeira fase. Estes dados pretendiam mostrar aos professores que não existiam critérios aferidos na escola e que tal, se traduzia em avaliações divergentes. No que respeita às avaliações da segunda fase de visualizações, também existiram algumas divergências, que como referi, se deveram sobretudo à aceitação dos critérios fornecidos como adequados à realidade escolar, tendo alguns professores sido rigorosos na aplicação dos mesmos, considerando todos os indicadores de êxito, e outros apenas considerado o critério sem atribuir muita importância aos indicadores de êxito. Foi ainda feita uma análise dos processos avaliativos utilizados pelos professores na primeira fase de visualizações, com vista a perceber o porquê da divergência de classificações, e conseguimos distinguir 5 processos avaliativos<sup>1</sup>, num total de oito professores.

O desenvolvimento do estudo propriamente dito foi uma fase muito importante no estágio pedagógico. Além de nos permitir estudar autores que aprofundaram o tema da avaliação, que foi muitas vezes aquele em que sentimos mais dificuldades na perceção e aplicação em contexto de aula, permitiu-nos ter conhecimento acerca de vários procedimentos avaliativos, e respetivas justificações, que posteriormente nos ajudaram a justificar as nossas próprias opções avaliativas.

A leitura de artigos nesta área foi muito importante para a minha atuação enquanto professora, pois ajudou-me a perceber não só as finalidades com que a

---

<sup>1</sup> Por processo avaliativo entende-se o conjunto de decisões referentes à definição de critérios de sucesso, observação e avaliação dos mesmos.

avaliação deve ser conduzida, mas também os instrumentos que me proporciona, quando conduzida de forma consciente e ao longo de todo o ano.

Mostrar aos professores como devem ser aplicadas as instruções dos PNEF, ajudou-nos ainda a perceber como devíamos utilizar este documento como instrumento, e das dúvidas e opiniões colocadas pelos professores do departamento, foi feita uma reflexão que nos tornou capazes de justificar as nossas opções e de encontrar estratégias para combater os pontos menos fortes do documento, com que por vezes nos deparamos face à realidade escolar em que estamos inseridos.

Poder assistir aos diferentes professores a avaliarem uma mesma situação, permitiu-nos ainda confrontar a nossa perceção das capacidades dos alunos com a dos outros professores, muito mais experientes que nós, e perceber, por vezes, que critérios são importantes de trabalhar numa modalidade, ao que devemos dar atenção e de que forma podemos desenvolver essas capacidades nos alunos.

De uma forma geral, todo o processo de investigação permitiu um desenvolvimento ao nível da compreensão sobre os diversos momentos avaliativos, instrumentos de recolha de dados, a importância da observação, como adequar as aulas aos alunos garantindo uma avaliação constante das mesmas e sobretudo como devem ser proporcionados diferentes momentos de avaliação para garantir o bom desenvolvimento de aprendizagens e evolução dos alunos.

A apresentação do estudo aos professores do DEF ocorreu no dia 21 de Maio, onde se pretendeu fornecer dados suficientes, encontrados a partir dos resultados obtidos no estudo, para criar uma discussão sobre o tema da avaliação dentro do grupo. Para tal, o espaço da apresentação foi organizado em U, de forma a criar um momento mais íntimo de debate. Para nos ajudar na discussão e propostas de resolução de problemas, ou do problema – discrepância de procedimentos avaliativos, que conduziam a classificações muito diferentes – esteve presente na apresentação o professor orientador da faculdade, que enquanto orientador pôde dar o seu contributo ao estudo e ajudar não só os professores do DEF a perceber de que forma foram pensados os PNEF, e quais as reais indicações que nos dão, mas também a nós enquanto estagiários. Apesar de termos vindo a utilizar estes documentos como base da nossa atuação desde o início do ano letivo, houve muitos pormenores discutidos que permitiram uma mais clara compreensão dos mesmos.

Na apresentação estiveram presentes a grande maioria dos professores participantes no estudo e outros que não haviam participado, podendo assim dar o seu contributo ao desenvolvimento dos conhecimentos e opiniões partilhadas.

Após o debate senti-me capaz de refletir sobre a temática estudada, o que me ajudou na compreensão de algumas situações das aulas de EF e na tomada de decisões

importantes ao meu desempenho enquanto professora, nomeadamente: a importância de ter três áreas que se complementam (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), contribuindo para o bom desenvolvimento dos alunos; e a importância de fazer uma avaliação com base em critérios ao longo de todo o ano e permitir aos alunos ter o conhecimento dos critérios pelos quais são avaliados. Além destes aspetos, percebi de que forma se podem adaptar os critérios de avaliação às diferentes realidades escolares, considerando as características de cada escola e garantindo sempre a progressão e evolução dos alunos ao longo da sua escolaridade.

Após a apresentação/debate foi pedido aos professores que avaliassem o estudo e os resultados surtidos da apresentação do mesmo. A classificação global do estudo foi de 3,4 (numa escala de 1 a 4, sendo 1 insatisfatório e 4 muito bom) situando-se assim entre o bom e o muito bom, pelo que consideramos que este estudo se tenha mostrado não só pertinente como útil ao debate que se proporcionou, tendo da sessão resultado conhecimentos para os professores e ideias de como atuar de futuro tentando reduzir as divergências avaliativas que se verificaram.

Penso que este estudo foi um bom ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre os procedimentos adotados pelo grupo no que respeita à avaliação da disciplina de EF na medida em que mostrou claramente as divergências classificativas que se verificavam, tendo estes dados chocado alguns professores. Apesar de todos terem consciência de que esta divergência existia, só conhecendo os factos é que puderam perceber claramente qual o nível de divergência e consequências dos seus atos na avaliação dos alunos. Alguns professores começaram, efetivamente, a partir desse momento, a mostrar-se mais interessados pelo trabalho desenvolvido pelos estagiários, procurando perceber as opções tomadas e disponibilizando o seu conhecimento na tomada de decisões.

## 5. Reflexão Final

Zeichner (1980) (citado por Onofre, 2012) identifica quatro paradigmas de modelos de formação de professores: o paradigma comportamentalista, o paradigma personalista, o paradigma tradicional/ artesanal, e o paradigma baseado na pesquisa. Este último procura desenvolver no futuro professor um espírito crítico e reflexivo, sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente, pois a sua teoria pressupõe que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar quer as ações quer os constrangimentos.

Este foi o modelo mais notado ao longo da formação inicial desde que ingressei no primeiro ano do MEEFEBS até que conclui o estágio pedagógico, com especial relevância neste último.

Desde o início do estágio pedagógico que a reflexão e análise crítica foram sendo abordadas como práticas de extrema importância no desenvolvimento da função docente. Não só a integração numa escola, cujas práticas eram diferentes das pretendidas e abordadas no primeiro ano do mestrado, obrigava a uma experimentação e reflexão quase constantes, como, também por parte do professor orientador da faculdade, foi essa a estratégia utilizada para o desenvolvimento dos estagiários. Não havia uma resposta certa ou errada, mas sim a discussão acerca das decisões tomadas, percebendo-as como adequadas ou procurando a sua adequação.

Huberman (1989, 2001) citado em White (2008) definiu três fases no ciclo de vida do professor, sendo a primeira a entrada na carreira. Esta fase é caracterizada pelo “entusiasmo inicial, exaltação por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável e fazer parte de um corpo docente” (Huberman, 1989, citado em Ferreira, 2008). Esta fase é composta por três estádios de preocupação, também referidos por Fuller (1975) citado em Jardim (2007): no primeiro, o professor está focado na sua sobrevivência enquanto docente, questionando-se acerca da sua competência profissional. Não há uma preocupação diretamente relacionada com o ensino, mas sim com a necessidade de controlar a aula e ser respeitado pelos alunos; no segundo estádio, começa a surgir a preocupação com o ensino, estando o professor preocupado em perceber como vai ensinar e como articular todas as tarefas inerentes à docência; no terceiro e último estádio surge, então, a preocupação com os alunos. Havendo um controlo da turma e gestão das tarefas, torna-se essencial perceber se estas estão a promover as aprendizagens dos alunos (White, 2008).



Analisando o meu desenvolvimento ao longo do ano letivo, consigo facilmente perceber a minha passagem por estes três estádios de preocupação. De facto, na primeira aula, a minha prestação centrou-se em causar uma boa impressão e definir regras e papéis dentro da turma, pois era importante conseguir o respeito dos alunos, para poder haver um bom clima de aula e garantir a participação dos alunos nas tarefas. A etapa de avaliação inicial também demonstrou bem alguma incerteza acerca da minha competência profissional. Foi um momento em que era preciso gerir muitas tarefas em simultâneo, e que não parecia estar a provocar as informações desejadas. Assim, na segunda etapa de aprendizagem, há uma clara preocupação em perceber a gestão e integração das diversas tarefas docentes. Esta etapa careceu de muita reflexão e debate conjunto acerca das práticas em sala de aula, e nela estive ainda presente alguma insegurança no que respeitava à competência profissional, nomeadamente, no domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos de cada matéria. Por fim, existindo rotinas criadas, e uma melhor compreensão de como proporcionar as aprendizagens, passou a haver um foco nos alunos e nas suas necessidades de aprendizagem. Após os momentos de avaliação, no final do primeiro período letivo, verifiquei que a evolução dos alunos se tinha mostrado escassa, pelo que o processo de ensino aprendizagem não parecia adequado e eficaz. No terceiro período letivo, a minha prestação focou-se essencialmente em garantir a aprendizagem e evolução dos alunos, pelo que todas as tarefas docentes eram integradas na prática da sala de aula, revelando-se informações pertinentes ao bom desenvolvimento dos alunos.

“A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida” (Carreiro da Costa, 1996, p. 9). De acordo com o autor, os candidatos a professor de EF, optam por esta carreira com uma ideia formada sobre a mesma. Enquanto alunos do ensino básico e secundário, há uma percepção acerca da docência da EF, sendo esta influenciada pelas horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldam a maneira de cada um pensar as finalidades e as práticas em EF. “Muitos estudantes iniciam os seus cursos pensando que já sabem tudo, ou quase tudo, o que é necessário conhecer para saber como ensinar (Lanier & Little, 1986, citado em Carreiro da Costa, 1996, p. 10). De facto, um dos objetivos no currículo dos alunos, é promover a sua autonomia ao nível do desempenho nas atividades físicas, procurando fornecer os instrumentos necessários à manutenção da sua prática num contexto extra escolar. Assim, percebe-se alguma confusão entre o conhecimento próprio e o conhecimento necessário à docência da disciplina.

Por forma a causar o desprendimento destas ideias pré-concebidas acerca do que é a EF, aquando da entrada na etapa de formação inicial, parece-me que as áreas de estudos se focam maioritariamente no conhecimento pedagógico geral, ficando aquém das expectativas no que se refere aos conteúdos científicos e pedagógicos das matérias. A percepção da insuficiência de conhecimentos acerca dos conteúdos da EF foi uma das principais razões que, ao longo do estágio pedagógico, me levou a questionar a minha preparação e competência profissional. É certo que, tal pode dever-se à minha formação em específico, não tendo esta sido específica na área da EF, no entanto, verifiquei que não era um caso único.

Carreiro da Costa (1996, p. 11), citando vários autores, refere que o problema da EF é a ausência de uma cultura profissional, ou seja, “um corpo de conhecimentos, ideias, valores e referências comuns a todos os membros da profissão”. Feimen-Nemser (1990) citada por Carreiro da Costa (1996, p. 13) utiliza o termo *orientações conceptuais* para definir “o conjunto de ideias sobre os objetivos da formação de professores e a forma de os alcançar”, classificando-as em cinco grupos: académica, prática, tecnológica, pessoal e crítica/social. Para cada orientação, é enfatizada uma conceção do que se considera um *bom professor* e um *bom ensino*. Fazendo uma breve caracterização das diferentes orientações conceptuais, a primeira (académica) defende que “o bom professor é aquele que manifesta um profundo conhecimento da matéria que ensina”; a segunda (prática), afirma que o professor deve revelar capacidade artística – “Ensinar é um processo de investigação e experimentação, aprendendo os professores a ensinar através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação”; na terceira (tecnológica) encontramos o bom professor como um professor eficaz; a orientação pessoal, admite o desenvolvimento pessoal e a maturidade psicológica como a chave da competência para ensinar; e por fim, a orientação crítica/social, defende o professor enquanto educador e ativista político (Carreiro da Costa, 1996, pp. 13-16).

Tal como o autor refere, parece-me importante não aceitar estas orientações enquanto processos individuais e incompatíveis, sendo que todas elas defendem pontos de vista relevantes na formação de profissionais qualificados.

“Necessitamos de conceber o professor de EF como um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma atividade técnica e reflexiva, que atua de forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional” (Carreiro da Costa, 1996, p. 29).

Ao definir quatro grandes áreas de intervenção profissional, o estágio pedagógico permite ao professor estagiário desenvolver-se a diferentes níveis que permitirão um desenvolvimento mais completo do mesmo. A área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem assume-se como a principal área de intervenção do professor, permitindo não só a experimentação e aplicação de conhecimentos e decisões pedagógicas, como a aplicação dos conhecimentos emergentes das funções desenvolvidas nas restantes áreas. A área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica, permite ao professor desenvolver-se enquanto crítico e reflexivo, elevando as suas competências a este nível, e simultaneamente contribuindo para o desenvolvimento e melhoria da EF na escola. A área 3 – Participação na Escola, permite ao professor evoluir e desenvolver as suas capacidades organizativas, de gestão, trabalho em equipa e ainda aprofundar o conhecimento científico e pedagógico da matéria que acompanha no núcleo de desporto escolar. Por sua vez, na Área 4 – Relação com a comunidade, ao fazer o acompanhamento da direção de turma, o professor desenvolve a sua compreensão acerca dos alunos e do contexto escolar onde atua, garantindo uma maior adequação das decisões pedagógicas tomadas em sala de aula.

Apesar dos diferentes estádios de preocupação por que passei, os alunos foram sempre perspetivados como o objetivo último da minha atuação, no entanto, tal nem sempre se mostrou o que agora percebo como mais correto ou benéfico para o seu desenvolvimento. Reconheço que, inicialmente, havia uma maior preocupação em “conseguir manter os alunos “ocupados”, “bem comportados” e “satisfeitos””, termos que, segundo Placek (1983) citado em Carreiro da Costa (1996, pp. 25-26), definem o sucesso do ensino se apenas considerarmos o contexto escolar enquanto processo de socialização.

Ao longo de toda a minha formação inicial, procurei perceber e compreender o que define um bom professor, não só na perspetiva de especialistas em EF e professores, mas também, e especialmente, na perspetiva dos alunos. Estudos realizados sobre o pensamento do aluno mostram a importância das atitudes, percepções pessoais, crenças e valores enquanto elemento mediador entre o ensino e a aprendizagem, refletindo ainda a influência mútua existente entre o comportamento do professor, o comportamento do aluno e o produto da aprendizagem (Nolasco, 2007).

Uma atitude é uma avaliação favorável ou desfavorável acerca de uma pessoa em particular, de um comportamento ou de uma crença (Pereira, Costa, & Diniz, 2009), que sendo uma componente fundamental do comportamento humano condiciona todas as ações do indivíduo (Subramaniam & Silverman, 2007), inclusive a aprendizagem. Torna-se importante perceber, de que forma é que as crenças e atitudes dos alunos podem ser afetadas, pois desenvolver atitudes favoráveis face à EF e à prática da atividade física é

parte importante na promoção de estilos de vida saudáveis (Subramaniam & Silverman, 2007), e no envolvimento a curto e longo prazo nestas atividades (Zeng, Hipscher, & Leung, 2011).

Pesquisas desenvolvidas sobre a relação que se estabelece entre os processos de natureza cognitiva e o comportamento do aluno nas situações de aprendizagem referem a importância dos estímulos pedagógicos transmitidos pelo professor (Nolasco, 2007). Ravizza (2005) na sua pesquisa sobre o interesse do professor no desenvolvimento dos alunos, mostra que a ação do professor pode ser benéfica no desenvolvimento dos alunos, no entanto, existem alguns agentes facilitadores e outros que podem dificultar este processo de aproximação entre aluno e professor. A autora identifica a natureza da turma, a flexibilidade de expectativas que o professor tem e o funcionamento da turma como facilitadores, e como barreiras, o período de tempo que o aluno tem para estar com o professor, a personalidade dos alunos, o papel do professor e o tamanho da turma. No decorrer do estágio pedagógico não presenciei muitas destas barreiras, pois o seu conhecimento prévio permitiu-me atuar sobre eventuais barreiras desde cedo. Assim, o meu relacionamento com os alunos, um bom relacionamento, foi sempre um objetivo a trabalhar em todas e em cada aula. A turma, como já foi referido, mostrou-se muito empenhada e facilitadora deste processo, pelo que foi fácil para mim “gostar” da turma e sentir-me motivada no desempenho das minhas funções. O interesse dos professores de EF foi determinado como sendo um fator positivo nas atitudes dos alunos face à EF e à sua participação na aula (Ravizza, 2005).

Segundo os autores Gabrielli e Pelá (2004); e Martinez (2010), citados por Ventura, Neves, Loureiro, Frederico-Ferreira, e Cardoso (2011), o “bom professor” é aquele que “trata os estudantes como pessoas únicas, diferentes entre si, com diferentes histórias e conhecimentos prévios, e não como simples discentes, desenvolvendo assim um favorável relacionamento interpessoal professor/aluno facilitador da aprendizagem, baseado no respeito mútuo” (p. 100). Catarino (2004), citado por Ventura et al. (2011), refere ainda que, não basta transmitir o conteúdo das disciplinas, a ação do professor deve procurar estimular a autonomia e a participação dos estudantes no seu processo de aprendizagem.

Moreira (2010) refere a importância de conseguir um bom relacionamento com os alunos, pois quando este acontece, os alunos passam a ter mais respeito pelo professor e pela aula e procuram trabalhar de forma a não o desiludir. Desta forma, pode-se dizer que, um relacionamento positivo levará ao maior sucesso dos alunos. Também Nóvoa (1991), citado por Ventura et al. (2011), afirma que, através das relações interpessoais o professor consegue perceber as opiniões e necessidades dos alunos, tendo-as em conta aquando do planeamento das aulas o que tornará o cenário pedagógico mais rico. Outros

autores reforçam a importância de se conseguir um bom clima de aula para o desenvolvimento dos alunos, levando a que estes alcancem mais facilmente o sucesso (Cohen & Manion, 1981, citado por Ventura et al., 2011).

Em todas as aulas, desde o início do ano letivo, procurei mostrar aos alunos que era uma pessoa acessível e que o meu objetivo com as aulas era verificar o que eles sabiam, onde eram melhores e ajudá-los a evoluir e não procurar os seus erros. No início das aulas gostava de conversar com os alunos, saber as suas novidades, sempre sem interferir com o tempo de aula, e mesmo durante a aula a comunicação professor-aluno era feita de forma descontraída, ou seja, adotava uma postura séria quando estava a transmitir uma informação ou *feedback*, mas também ia brincando com as prestações de cada um, de forma a que houvesse algum desafio e que os alunos percebessem que estava a observá-los e que esperava mais deles. Procurei fazer grupos que funcionassem bem e desvalorizar algumas situações que poderiam conduzir a climas menos positivos, desde que não prejudicassem a aula. Para tal, a construção dos grupos foi feita com base nas capacidades de cada aluno, mas também, nas relações identificadas nos testes sociométricos.

O perfil do profissional docente vem-se verificando cada vez mais complexo, pelo que se torna essencial o domínio dos conhecimentos da sua área, o domínio da gestão do currículo e a capacidade de inovar a sua prática (Ventura et al., 2011). Estas competências levam os alunos a considerar as atividades mais atrativas, contribuindo assim, para o aumento da sua motivação para a prática e os alunos apenas se envolverão numa tarefa se estiverem motivados para a mesma (Ravizza, 2005; Moreira, 2010). Para tentar corresponder aos objetivos enumerados, procurei no início do ano assistir ao máximo de aulas, lecionadas por diferentes professores do GEF. A observação destas aulas permitiu um melhor conhecimento acerca das práticas pedagógicas e dos conteúdos das matérias, que por sua vez, penso terem ajudado à inovação nas aulas. Por ser a primeira vez que os alunos eram sujeitos a um modelo de ensino por etapas, a própria organização das aulas consistia em algo novo para estes. No entanto, foi necessário um desenvolvimento constante dos conhecimentos científicos e pedagógicos, por forma a corresponder às expectativas e necessidades de aprendizagem dos alunos, garantindo tarefas desafiantes que contribuíssem para a motivação dos alunos na realização das aulas e sua consequente evolução.

Tratando-se de um processo formativo, o estágio pedagógico é o momento em que é permitido aprender enquanto se aplicam os conhecimentos adquiridos, ou seja, o estagiário é inserido na sua vida profissional, no entanto ainda sob uma forte visão de aprendizagem – Eu ensinei aos alunos, tanto como eles me ensinaram a mim! Assim, é essencial o desenvolvimento da autonomia do estagiário, da compreensão e aplicação

das suas funções docentes, pois é este o momento de maior aprendizagem, mas também o último em que existe uma supervisão com um intuito formativo organizado. Nas escolas com boas práticas, a integração de novos elementos deverá ser realizada de forma apoiada. Considero essencial o desenvolvimento de um trabalho coletivo, não só para uma melhor e mais fácil inclusão de um professor recém formado, mas também para garantir o desenvolvimento de um trabalho coerente na escola, que beneficiará os alunos e a disciplina, no entanto, é também esperado destes professores (recém formados) que cumpram a sua função docente com qualidade, tornando-se indispensável a autonomia e procura constante de conhecimento.

Ao longo do estágio pedagógico, percecionei a avaliação como uma fase inerente e essencial ao processo de ensino aprendizagem. Esta perceção foi suportada com a elaboração do projeto de investigação-ação, que me permitiu a leitura de variados estudos acerca do tema. A aferição da avaliação, quer dentro da turma, quer dentro do grupo de EF, deve procurar a promoção da qualidade da própria EF na escola, garantindo a sua adequação constante às necessidades dos seus envolventes. Como refere Carvalho (1994, p.144): “a qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/ desenvolvimento dos alunos”.

Com vista ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, o principal documento orientador utilizado no ensino da EF foram os PNEF do ensino secundário. O plano curricular, composto pelo conjunto de programas de EF referentes aos diferentes ciclos de ensino, procura “criar em todas as escolas as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da EF”. “A conceção de EF seguida neste plano (...) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Jacinto et al., 2001, p. 6).

“Esta conceção concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Jacinto et al., 2001, p. 6) indo ao encontro da conceção sociocrítica identificada por Crum (1994).

Encontrei nos PNEF um conjunto de documentos que me permitirão orientar o meu desempenho futuro enquanto professora de EF, pois estes contêm objetivos operacionais suficientemente prescritivos que incluem já o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, sendo estas as principais referências na avaliação dos alunos (Comédias, 2005).

O acompanhamento da direção de turma foi a área que me permitiu, sem dúvida, um maior desenvolvimento pessoal ao longo do ano, tendo permitido uma relação entre os vários intervenientes na vida escolar dos alunos (alunos, famílias e professores) que me permitiu tomar decisões integradas e fundamentadas e assim proporcionar aos alunos um melhor desenvolvimento na disciplina de EF e na escola. Alguns alunos sentem que a EF não dá resposta às suas necessidades quotidianas e, por isso, não percebem a disciplina como importante (Mohammed & Mohammed, 2012). A melhoria dos programas de EF depende intimamente da atenção dada aos *feedbacks* fornecidos pelos alunos (Bibik, Goodwin, & Orsega-Smith, 2007), e que por vezes não são facilmente reconhecidos. O contacto com os EE e familiares dos alunos permite ao professor conhecer um pouco melhor o quotidiano dos alunos e as suas expetativas acerca da escola, permitindo ao professor enquadrar o processo de ensino aprendizagem por forma a corresponder às mesmas.

Sabendo que o papel desempenhado pelo professor e as interações estabelecidas com a turma são dois fatores que influenciam a perceção de EF dos alunos, e que um foco direccionado para a tarefa, não para o desempenho, pode ser mais eficaz na construção de um ambiente educativo positivo (Mohammed & Mohammed, 2012), poderá ser pertinente descortinar as crenças dos professores e alertar para a importância das suas atitudes em aula.

Termino esta reflexão, citando Carreiro da Costa (1996) no que o autor considera serem as necessidades da formação de professores, com vista ao desenvolvimento de profissionais qualificados, que procurem o seu desenvolvimento, o desenvolvimento dos alunos e da disciplina que lecionam,

*“Necessitamos de professores altamente motivados e empenhados em enfrentar a sua atividade profissional com curiosidade, que assumam as tarefas profissionais de uma forma não rotineira, enfim, professores reflexivos que entendam o processo de aprendizagem e de formação como fazendo parte da própria função docente, que creiam e assumam o processo de melhoria do seu próprio ensino como um empreendimento coletivo” (p. 27).*

## Bibliografia

- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.
- Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Explicitação de critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Bayo, I., & Diniz, J. a. (2010). A actividade física e desportiva, uma actividade de enriquecimento curricular. *Boletim SPEF*, 35, pp. 61-85.
- Bibik, J., Goodwin, S., & Orsega-Smith, E. (2007). High school students attitudes toward physical education in Delaware. *Physical Educator*, 192.
- Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de professores em Educação Física. Objetivos, conteúdos e estratégias*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. Lisboa.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, pp. 135-151.
- Comédias, J. (2005). Como organizar as provas aferidas em educação física - proposta de modelo global. *Horizonte*, XX,118, pp. 3-9.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. M. (Eds.), *Sport, science and exercise 1993. Current and future perspectives* (pp. 516-553). Aachen: Meyer e Meyer Verlag.
- Cruz, A. (s.d.). *A escola* (homepage). Consultado em fevereiro 9, 2015. Em: <http://www.esad.edu.pt/index.php/articles>
- Fernandes, S., & Pereira, B. (2006). A prática desportiva dos jovens e a sua importância na aquisição de hábitos de vida saudáveis. In B. Pereira, & G. Carvalho, *Educação Física, Saúde e Lazer. A infância e estilos de vida saudáveis* (pp. 39-48). Lisboa: LIDEL Edições Técnicas, Lda.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, A., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação criterial//Avaliação normativa. In D. Fernandes, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Ferreira, M. (2008). *Ciclo de vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar. Uma abordagem biográfica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física (reajustamento) - Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Jardim, M. (2007). *A auto-eficácia do ensino dos professores-estagiários de educação física e a sua formação no decurso do estágio pedagógico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa
- Martins, M. & Onofre, M. (professores). (2013). *Estratégias de Ensino em Educação Física e Desporto* (powerpoint). Cruz Quebrada: FMH.
- Martins, M., & Sarmiento, T. (2012). Participação das famílias nas escolas EB 2,3 de um concelho da região centro: perceção de pais e professores. *Gestão e desenvolvimento*, 20, 151-166.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, pp. 57-70.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In Faculdade de Motricidade Humana, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas do 1º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mohammed, M., & Mohammed, H. (2012). Students opinion and attitudes towards physical education classes in Kuwait public schools. *College Students Journal*, 550-562.
- Moreira, H. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Porto.
- Nolasco, R. (2007). *As percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de Educação Física*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Castelo Branco.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa:APM.
- Onofre, M. (professor). (2012). Modelos de formação inicial segundo Kenneth Zeichner (pdf). Cruz Quebrada: FMH
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Palla, A., & Castro, E. (2004). Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista de Sobama*, 9, 1, 25-34.
- Pereira, P., Costa, F., & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: um estudo plurimetodológico. *Boletim SPEF*, 34, 83-94.
- Ravizza, D. (2005). *Students' perceptions of physical education teachers' caring*. (Tese de Doutoramento não publicada). Blacksburg, Virginia.

- Roldão, M. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Faculdade de Motricidade Humana, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (s.d.). A demonstração com Processo de Auto-Observação. In F. d. (Ed.), *Pedagogia do Desporto- Estudos 1, 2, 3* (pp. 25-33). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sousa, J. (2007). *Atividade física ao ar livre e parques urbanos*. (Monografia não publicada). Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Sousa, M. (2004). *O desporto escolar no concelho de Viseu: que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática?*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto.
- Sousa, R. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de educação física. *Boletim SPEF*, 36, pp. 85-92.
- Subramaniam, R., & Silverman, S. (2007). *Middle School students' attitudes toward physical education*. *Teaching and Teacher Education*, 23, 602-611.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O "bom professor" - opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, serIII(5), 95-102. Recuperado em 06 de maio de 2015, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832011000300010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000300010&lng=pt&tlng=pt). 10.12707/RIII1167.
- White, R. (2008). Teachers' Professional Life Cycles. *international House Journal of education and development*, 24. Consultado em Janeiro 12, 2015. Em: <http://ihjournal.com/teachers-professional-life-cycles>.
- Zeng, H., Hipscher, M., & Leung, R. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 529-537.